Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9470115
Centre d'intérêt: 320

La Recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? / sous la direction d'Hélène Hensler. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
287 p. ; 23 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des pties.

ISBN 2-920859-68-4

Vedette(s)-secondaire(s): Hensler, Hélène, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Formation des enseignants * Recherche en éducation * Compétence de l'enseignant * Formation professionnelle * Formation des chercheurs * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisation

Ce volume rassemble des textes de chercheurs canadiens et européens sur la place de la recherche dans une formation des maîtres axée sur la professionnalisation et l'amélioration des compétences professionnelles. Ces chercheurs participaient à un séminaire dans le cadre du symposium, tenu à Sherbrooke, en octobre 1992, sous les auspices du Réseau international de recherche en éducation et formation. La première partie s'interroge sur la pertinence et le réalisme d'une formation des enseignants par le biais de la recherche et des savoirs qui en résultent. La deuxième partie tente de cerner les caractéristiques de l'enseignant-chercheur et les conditions favorables à cette nouvelle identité professionnelle. Enfin, la troisième partie présente quelques objets et types de recherches susceptibles de renouveler la formation initiale des enseignants.

Type de document:

Collectif sous la direction
d'Hélène Hensler

LA RECHERCHE EN FORMATION DES MAÎTRES

Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

94-70115

Collectif sous la direction d'HÉLÈNE HENSLER

LA RECHERCHE EN FORMATION DES MAÎTRES : DÉTOUR OU PASSAGE OBLIGÉ SUR LA VOIE DE LA PROFESSIONNALISATION?

Collectif sous la direction d'HÉLÈNE HENSLER

LA RECHERCHE EN FORMATION DES MAÎTRES : DÉTOUR OU PASSAGE OBLIGÉ SUR LA VOIE DE LA PROFESSIONNALISATION?

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-68-4

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11
Hélène Hensler (Université de Sherbrooke)

PREMIÈRE PARTIE – FORMER DES ENSEIGNANTS PAR LA RECHERCHE, UN PARI IMPOSSIBLE?

PREMIER CHAPITRE – RÉCITS DE VOYAGES LOINTAINS OU VOYAGES DANS SON JARDIN 27
Jean A. Roy (Université du Québec à Rimouski)

Introduction 27
1. Recherche et professionnalisation de l'enseignement 28
2. Recherche et formation à l'enseignement 32
3. L'université, lieu idéal de la recherche praxéologique? 36
4. Recherches-interventions et compétences ès réalités sociales 40
5. Bilan de la formation des maîtres à l'université 43
6. L'évaluation plurielle des pratiques de formation des maîtres 45
Conclusion 47

DEUXIÈME CHAPITRE – SAVOIRS ET EXPÉRIENCE CHEZ LES ENSEIGNANTS DE MÉTIER 53
Maurice Tardif (Université Laval)

Introduction 53
1. Le travail enseignant et ses dimensions instrumentales et interactives 57
2. Le travail enseignant en tant qu'activité instrumentale 59
2.1 Savoir et expérience selon la conception instrumentale 62
2.2 Éducation et activité instrumentale 65
3. Le travail enseignant en tant que travail interactif 68
3.1 La classe 69
3.1.1 Des savoirs normatifs 71
3.1.2 Des savoirs pragmatiques 73
3.1.3 Des savoirs traditionnels ou tacites 75
3.2 Les interactions entre les enseignants et les élèves : processus et résultat du travail enseignant 78
Conclusion 84

TROISÈME CHAPITRE – LA RECHERCHE PEUT-ELLE AVOIR UN RÔLE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS?
J.-M. Van Der Maren (Université de Montréal) 87

Introduction 87
1. Réponse à la question générale 87
2. Le lieu d'une telle réponse 88
3. Arguments pour une réponse 89
3.1 La recherche n'est qu'accessoirement une activité de contact avec le réel 89
3.2 En éducation, le métier de chercheur est rare et constitue souvent une fuite des contraintes de la profession 92
3.3 Les enjeux de la recherche, leurs implications et leurs contraintes 94
3.3.1 L'enjeu nomothétique 94
3.3.2 L'enjeu politique 96
3.3.3 L'enjeu pragmatique 98
3.3.4 L'enjeu ontogénique 99
3.3.5 Contraintes et contradictions entre ces formes de recherche et la formation continue 102
Conclusion 106

DEUXIÈME PARTIE – POUVONS-NOUS FORMER DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS?

QUATRIÈME CHAPITRE – FORMER LES MAÎTRES PRIMAIRES À L'UNIVERSITÉ : MODERNISATION ANODINE OU PAS DÉCISIF VERS LA PROFESSIONNALISATION?
Philippe Perrenoud (Université de Genève) 111

Introduction 111
1. L'illusion scientiste 113
2. L'illusion disciplinaire 116
3. L'illusion objectiviste 120
4. L'illusion méthodologique 125
5. Formation et professionnalisation 128

CINQUIÈME CHAPITRE – L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR ET SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
David Dillon (Université McGill) 133

Introduction 133
1. La nature de la recherche de l'enseignant-chercheur 134
1.1 Le questionnement 134
1.2 L'action 136
1.3 La réflexion 140
1.4 Le partage 142
2. Une réflexion sur la recherche de l'enseignant-chercheur 143
3. La recherche de l'enseignant-chercheur 147
4. Question liées à l'approche de l'enseignant-chercheur 151
4.1 Questions épistémologiques 152
4.2 Questions politiques 155
5. Défis inhérents au mouvement de l'enseignant-chercheur 156

SIXIÈME CHAPITRE – L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : MODALITÉ OU OBJECTIF DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS?
Guillaume Vanhulst (Université de Fribourg) 159

Introduction 159
1. La formation initiale des enseignants en Suisse romande 159
1.1 Voies de formation 160
1.2 Les formations pédagogiques des professeurs de l'enseignement secondaire général 162
2. Les institutions de recherche 165
3. Deux mondes à part 168
4. L'universitarisation de la formation des enseignants... 171
5. ... ou la transformation de l'université? 174
6. Recherche et enseignement 177
7. Recherche et formation 182
7.1 La recherche comme principe d'action de l'enseignant 183
7.2 La recherche comme modalité de formation 184
Conclusion 188

SEPTIÈME CHAPITRE – LE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES, CLÉ DE VOÛTE D'UNE FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS?
Léopold Paquay (Université catholique de Louvain, École normale du Brabant wallon) 195

Introduction 195
1. Quels «enseignants-chercheurs»? vers une typologie 196
1.1 Au-delà de la distinction entre «faire de la recherche» et «être en recherche» 197
1.1.1 Une distinction classique 197
1.1.2 «Faire de la recherche!» Oui, mais laquelle? 197
1.1.3 Être en recherche : dynamique ou cheminement méthodique? 198
1.1.4 D'un bipôle à un continuum? 199
1.2 Types de recherches reconnues 200
1.3 Quels types de «recherches» peut faire un enseignant? 204
1.4 Les recherches en didactique 206
1.4.1 Des recherches scientifiques de terrain 206
1.4.2 Des recherches descriptives 206
1.4.3 Des recherches de développement 207
1.4.4 Des recherches évaluatives 207
1.4.5 Des démarches de résolution de problèmes 207
2. Les recherches dans l'action sont-elles encore des recherches? 207
2.1 Une variété de «recherches dans l'action» 208
2.2 Les critères relatifs aux acteurs 211
2.3 Les critères d'ordre méthodologique 211
2.4 Les critères quant aux produits 214
2.5 Et d'autres critères encore? 215
2.6 En définitive 216
3. Le travail de fin d'études (TFE), clé de voûte de la formation d'enseignants-chercheurs? 216
3.1 Former des enseignants capables de recherche dans l'action? 216
3.2 Valoriser le TFE pour dynamiser «la recherche dans l'action» 218
3.3 Le TFE, aboutissement de la formation 219
3.4 Vers un inventaire des compétences à acquérir 220
3.5 Viser le transfert de ces compétences 224
3.5.1 Percevoir l'efficacité de la procédure lors de son application 225
3.5.2 Expliciter les démarches mises en œuvre 225

3.5.3 Préparer le transfert au contexte professionnel 226
3.5.4 Intégrer cette procédure dans un projet d'action 226
Conclusion 227

TROISIÈME PARTIE – QUELS TYPES DE RECHERCHE DANS LA FORMATION INITIALE?

NEUXIÈME CHAPITRE – LES RECHERCHES SUR LA TRIADE ET LEUR CONTRIBUTION À LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS
Gérald Boutin (Université du Québec à Montréal) 235

Introduction 235
1. La triade : la part de chacun de ses membres 237
1.1 Le maître associé 237
1.2 Le stagiaire 238
1.3 Le superviseur universitaire 239
2. Le fonctionnement de la triade 241
2.1 Les recherches sur le fonctionnement de la triade 241
2.1.1 Un fonctionnement erratique 241
2.1.2 Les répercussions sur la formation du futur enseignant 243
2.1.3 L'apport de la collaboration et de la communication 244
3. Lignes maîtresses et pistes de recherche 245
3.1 Lignes maîtresses 245
3.2 Pistes de recherche 246
Conclusion 247

DIXIÈME CHAPITRE – DE LA RECHERCHE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : MODULATIONS
Simone Baillauquès (Université de Picardie, Institut national de recherche pédagogique) 253

Introduction 253
1. Le travail sur soi : au seuil de la recherche ou à plein dedans? 257
2. S'inscrire dans une recherche, en sortir vite pour agir 261
3. Pratiquer une vraie recherche? Une approche plurielle 263
4. Modulations 267
Conclusion 277

CONCLUSION 281

INTRODUCTION

HÉLÈNE HENSLER
Université de Sherbrooke

Les rapports entre la recherche en éducation, la formation des maîtres et les pratiques pédagogiques dans les écoles ont depuis longtemps été jugés difficiles, voire ambigus. Alors que l'intégration de la formation des maîtres dans les universités était fondée sur l'espoir d'une meilleure articulation entre ces trois secteurs d'activités, on constate aujourd'hui, comme par le passé, qu'ils continuent d'évoluer de façon parallèle et que l'impact des recherches en éducation sur la qualité de l'enseignement et de la formation des maîtres demeure limité étant donné qu'il est subordonné à des conditions qui ne sont que rarement réunies (Jonçich, 1973; Tom, 1985; Kaestle, 1993).

À partir du moment où la formation des maîtres est intégrée à l'université – et c'est chose faite dans un bon nombre de systèmes d'éducation des pays industrialisés – l'identité du formateur d'enseignants se double d'une identité de chercheur dont la fonction est de produire, de critiquer et de diffuser des connaissances scientifiques. Cette conception du rôle de formateur universitaire repose sur le postulat que les activités de recherche en éducation (ses processus et ses résultats) sont utiles aux futurs enseignants et qu'elles peuvent, par conséquent, améliorer les pratiques éducatives dans les écoles.

Cependant, les formateurs de maîtres qui sont quotidiennement aux prises avec la tâche de préparer, dans un temps généralement très limité, des enseignants capables de conduire une classe et de susciter des apprentissages chez les jeunes en tenant compte des contraintes des programmes s'interrogent depuis longtemps sur l'apport des savoirs issus de la recherche dans cette entreprise. Certains remettent aussi sérieusement en cause la possibilité d'une articulation entre leurs activités de recherche et de formation et considèrent leur double mission comme une source de tensions quasi insurmontables.

Même si ces questions et remises en cause ont été formulées et discutées depuis fort longtemps, les débats en cours sur la profession-

nalisation de l'enseignement les ramènent au premier plan de l'actualité. En effet, la professionnalisation de l'enseignement commande une formation ouverte sur l'évolution des savoirs codifiés et la mise en œuvre de pratiques qui s'appuient sur des bases rationnelles et qui sont orientées vers un souci d'efficacité (Bourdoncle, 1991).

Il est donc légitime et opportun de s'interroger sur la place de la recherche dans une formation des maîtres axée sur la professionnalisation. La recherche en éducation, dans le parcours de formation des enseignants, représente-t-elle un détour ou doit-on la considérer comme un passage obligé sur la voie de la professionnalisation? Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement force les chercheurs universitaires engagés dans la formation des maîtres à jeter un regard critique renouvelé sur la contribution de la recherche à l'amélioration des compétences professionnelles (Labaree, 1992).

Le présent volume rassemble les textes de différents chercheurs canadiens et européens qui œuvrent en formation initiale et continue des enseignants. Ces formateurs-chercheurs ont été conviés à un séminaire dans le cadre du symposium organisé par le Réseau international de recherche en éducation et formation (REF)[1]. Le séminaire avait comme thème général «La recherche dans la formation des enseignants : un moyen d'apprivoiser la complexité de l'enseignement ou une autre façon de compliquer les choses?»

Avant de présenter la structure de l'ouvrage et les différents textes qui le composent, nous rappelons les principales questions qui ont guidé les discussions lors du séminaire. Ces questions sont regroupées autour de quatre sous-thèmes, à savoir la recherche et la professionnalisation de l'enseignement, la contribution de la recherche au développement des compétences, la pertinence des savoirs produits par la recherche et enfin la formation des maîtres comme objet de recherche.

---

1 Le symposium s'est tenu à Sherbrooke, Québec, les 6 et 7 octobre 1992. Nous tenons à remercier tout particulièrement Manon Carrière, pour son aide à la préparation du compte rendu de nos débats, ainsi que France Jutras pour ses commentaires judicieux sur les différentes parties de l'ouvrage.

1. LA RECHERCHE DANS LE CONTEXTE DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

– *Comment la recherche, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, peut-elle favoriser une véritable professionnalisation de l'enseignement?*

Dans la mesure où la professionnalisation de l'enseignement implique une plus grande rationalisation des savoirs mis en œuvre dans la pratique, le développement de la recherche en éducation, qui s'attache à produire des connaissances sur le processus enseignement/apprentissage, représente une condition importante de cette évolution. La recherche fournit incontestablement une base de connaissances susceptibles de guider, ne serait-ce que partiellement, le futur enseignant et l'enseignant dans l'analyse des situations professionnelles qu'il rencontre et dans la planification de ses interventions.

Cependant, malgré la reconnaissance de la valeur des savoirs issus de la recherche comme base de connaissance susceptible d'éclairer l'action, la question de l'usage qu'il convient d'en faire dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants est loin d'être résolue. Les connaissances, quel que soit leur statut, ne garantissent pas le développement de compétences professionnelles, et il peut être légitime de se demander si, dans certaines conditions, les savoirs scientifiques ne risquent pas d'entraver le développement professionnel des enseignants (Buchmann, 1984).

– *Certains modes de diffusion des connaissances scientifiques en éducation dans le cadre de nos programmes de formation peuvent-ils avoir des effets pervers? Ne risquent-ils pas de renforcer l'idéologie «scientiste» et d'empêcher les enseignants de garder la maîtrise de leur savoir ainsi que de leur pouvoir de décision?*

L'acquisition d'une solide base de connaissances n'est qu'une des dimensions de la professionnalisation. Cette dernière exige aussi le développement et le renforcement de l'autonomie professionnelle des enseignants, en vue d'une autorégulation de leur pratique. En conséquence, la découverte de modalités d'exploitation de la recherche dans

la formation qui n'interfèrent pas avec le développement des capacités d'autorégulation de l'enseignant revêt une importance cruciale.

La formation professionnelle relève d'une autre logique et obéit à d'autres contraintes que celles de l'activité scientifique. Même s'il œuvre dans un contexte universitaire, le formateur de maîtres doit assurer une formation professionnelle en prise directe avec les attentes du milieu scolaire, c'est-à-dire qui prépare à une pratique fonctionnelle (gestion de la classe, planification des cours, application des programmes, organisation du travail, évaluation des élèves, etc.). Il peut donc être porté à vulgariser les savoirs issus de la recherche, à les détacher du contexte qui a présidé à leur élaboration et à les communiquer à ses étudiants sous forme de principes et de procédures. Ces savoirs issus de la recherche pourraient certes stimuler le renouvellement des pratiques pédagogiques et contribuer à une meilleure efficacité. Cependant, s'ils sont communiqués ou reçus comme des prescriptions, auréolés du prestige dont jouit la science dans nos sociétés contemporaines, ils risquent aussi d'interférer avec le développement de l'autonomie professionnelle et des capacités d'autorégulation des enseignants. Dans un tel contexte, le contact avec la recherche a pour effet d'instaurer un rapport aux savoirs qui est en contradiction avec la culture professionnelle visée (Demailly, 1990).

2. LA RECHERCHE ET SA CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES À L'ENSEIGNEMENT

- *À quelles conditions la formation des enseignants par la recherche peut-elle avoir un effet structurant sur leur action en classe et sur leur développement professionnel?*

La formule selon laquelle tout enseignement est une recherche est fréquemment évoquée dans les discours sur la professionnalisation de l'enseignement. Cette idée n'est pas nouvelle bien que la vision du rôle de l'enseignant-chercheur ait constamment évolué, dans le sens d'une meilleure prise en compte des logiques et contraintes propres à l'action de l'enseignement. Enseigner, ce n'est pas faire de la recherche, mais certaines attitudes et démarches qui caractérisent l'activité du chercheur peuvent contribuer au développement des compétences professionnelles.

Former les enseignants à la recherche ne signifie pas développer chez eux des compétences de chercheur, au risque de paralyser leur action. Il s'agit plutôt de les initier à une pratique réflexive, de les amener à considérer leur enseignement comme objet privilégié de recherche et de leur apprendre progressivement à théoriser leur pratique. Cette démarche réflexive, qui valorise les savoirs acquis dans et sur la pratique, constitue peut-être la condition d'une plus grande ouverture à d'autres formes de savoirs, parmi lesquels les savoirs issus de la recherche pourront trouver leur place.

- *Comment faire sauter les carcans disciplinaires propres à l'université pour permettre aux futurs enseignants d'accéder à la complexité des réalités sociales associées à l'éducation?*

Au sein des facultés des sciences de l'éducation, plusieurs disciplines comme la psychologie, l'histoire, la sociologie, les sciences cognitives, la technologie, la linguistique, les sciences de la communication et la philosophie peuvent être mises à contribution, à des degrés divers, pour définir les contenus des programmes de formation des maîtres. Les apports de ces disciplines sont perçus comme autant de cadres de référence utiles pour comprendre les phénomènes reliés à l'éducation, alors qu'aucun d'entre eux ne saurait être suffisant pour saisir l'enchevêtrement des problèmes qui caractérisent les situations éducatives.

Cependant, dans la plupart des cas, et conformément à la tradition universitaire, l'enseignement de ces disciplines vise à communiquer des savoirs issus de la recherche, selon la perspective propre à la discipline et sans préoccupation directe pour le caractère distinct de l'acte d'enseigner et les conditions concrètes de son exercice. Ces savoirs, parce qu'ils sont simplement juxtaposés, ne contribuent que difficilement à l'intégration des apprentissages et à la construction des compétences professionnelles. Dans un tel contexte, l'usage qui est fait de la recherche dans la formation initiale ne permet pas au futur enseignant d'apprendre comment gérer la complexité des situations professionnelles dans lesquelles interviennent des logiques multiples et souvent contradictoires.

La professionnalisation de l'enseignement commande un enseignement et des recherches réalisés dans une perspective interdisciplinaire. Tant que les facultés des sciences de l'éducation chargées de former des enseignants doivent encore défendre leur légitimité au sein des institutions universitaires, il est difficile pour les professeurs dont la responsabilité est de former des enseignants tout en assurant leur crédibilité comme chercheurs de se situer délibérément en rupture avec les traditions disciplinaires.

3. LA PERTINENCE DES SAVOIRS DÉVELOPPÉS PAR LA RECHERCHE

- *Les entités universitaires qui sont chargées de la formation des enseignants sont-elles des lieux privilégiés pour initier des formes de recherche axées sur la production d'un savoir praxéologique sur l'enseignement qui tienne compte des apports des sciences humaines d'une part, et du savoir des praticiens produit localement, d'autre part?*

Les chercheurs en sciences de l'éducation se plaignent depuis plusieurs décennies du peu d'intérêt que suscitent leurs travaux auprès des praticiens. Après avoir pendant longtemps attribué ce manque d'intérêt à la résistance au changement des enseignants ou à leur manque de sensibilisation au domaine de la recherche, on en vient aujourd'hui à s'interroger plus sérieusement sur la pertinence des savoirs de recherche pour l'enseignement et sur la nature des autres formes de savoir qui sont mobilisées dans l'action pédagogique.

Cette remise en question de la pertinence des savoirs de la recherche pour l'enseignement a suscité le développement d'un courant important de recherche sur les savoirs pratiques (ou savoirs d'expérience) des enseignants ainsi que sur les représentations qui guident leur action. Selon les tenants de ce courant, la négation de ces savoirs dans la production et la diffusion des connaissances scientifiques sur l'enseignement expliquerait en bonne partie le peu d'impact des recherches sur la pratique éducative. Cette méconnaissance des savoirs pratiques et des représentations culturelles de l'enseignement expliquerait aussi l'influence limitée de la formation des maîtres à l'université sur la socialisation professionnelle des futurs enseignants.

Dans la mesure où les formateurs de maîtres à l'université doivent assurer une formation professionnelle pertinente en collaboration avec leurs partenaires du milieu scolaire, ne sont-ils pas particulièrement bien placés pour susciter des recherches qui, sans nier les apports de recherches plus fondamentales en sciences humaines prennent en compte les interrogations et les représentations des praticiens en vue de contribuer au développement de ce que certains ont appelé un savoir praxéologique (Meirieu, 1987; Gillet, 1989) ou stratégique (Van der M[illegible]n, 1990)?

4. LES PRATIQUES DE FORMATION DES MAÎTRES COMME OBJETS DE RECHERCHE

- *Quelles recherches-interventions devrait-on favoriser dans le cadre de la formation initiale des enseignants pour contribuer au développement de nouvelles compétences chez les futurs enseignants, en prise directe avec les réalités sociales d'aujourd'hui?*

Ce qui distingue une formation professionnelle universitaire d'une formation acquise par l'observation, par l'imitation et par l'expérience, c'est sa capacité de contribuer au développement de compétences nouvelles qui tiennent compte de l'évolution sociale et participent à l'amélioration des pratiques sur le terrain.

Dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, les formateurs de maîtres doivent, par leurs recherches, contribuer à la codification des savoirs sur les pratiques les plus efficaces et à une meilleure compréhension des aspects de l'éducation qui pourraient améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles.

Si les formateurs de maîtres sont convaincus de la pertinence de certains savoirs issus de la recherche et de la fécondité de certaines des démarches qui la caractérisent, ne devraient-ils pas être en mesure de démontrer que ces savoirs et ces démarches peuvent servir à planifier et à mettre en œuvre des interventions éducatives (ou encore à élaborer des outils) qui représentent un certain progrès sur les pratiques les plus courantes? Des recherches-interventions réalisées sur une échelle réduite à l'occasion des activités de formation pratique et menées en étroite collaboration avec des enseignants d'expérience pourraient contribuer à l'ac-

quisition de certaines compétences professionnelles tout en permettant le développement de savoirs locaux utiles à d'autres enseignants.

- *Quelles formes de recherches permettraient d'évaluer l'efficacité de nos pratiques de formation initiale et continue des enseignants?*

La formation des maîtres suscite de nombreux débats et remises en question, elle est jugée cruciale et problématique dans la plupart des pays et pourtant les recherches qui portent sur les processus et les résultats de la formation sont relativement rares.

Un examen de la place de la recherche dans la formation des maîtres serait incomplet s'il se désintéressait des pratiques de formation des maîtres en tant qu'objets de recherches. C'est dans la mesure où les formateurs de maîtres auront le courage d'entreprendre des recherches sur leurs propres pratiques de formation et sur leurs effets à moyen et à long termes qu'ils pourront faire avancer la professionnalisation et peut-être également atténuer les contradictions inhérentes à leur rôle.

5. STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Les textes qui composent ce livre ont été regroupés en trois parties, dont chacune aborde la problématique de la relation entre la recherche en éducation, la formation des maîtres et les pratiques pédagogiques sous un angle particulier. Dans la première partie, les auteurs s'interrogent sur la pertinence et sur le réalisme d'une formation des enseignants par le biais de la recherche et des savoirs qui en résultent, en se fondant à la fois sur l'état des connaissances en sciences de l'éducation et sur leur expérience de la formation des enseignants au Québec. La deuxième partie tente de cerner les caractéristiques et les ambiguïtés de l'enseignant-chercheur et examine différentes démarches qui semblent favorables ou défavorables à la construction de cette identité professionnelle. Enfin, dans la troisième partie, les auteurs suggèrent quelques objets et types de recherches pouvant contribuer à améliorer la formation initiale des enseignants par une meilleure prise en compte des caractéristiques spécifiques à la profession enseignante. Pour terminer cette introduction, nous présentons succinctement les différents chapitres qui composent le livre, en tentant de faire ressortir quelques lignes de force qui ressortent des textes des différents auteurs.

Le titre de la première partie *Former les enseignants par la recherche, un pari impossible?* suggère une prise de position empreinte de scepticisme. Dans le premier chapitre, Jean Roy reprend les différentes questions proposées pour aborder le thème du volume et en examine les présupposés. Il souligne l'importance, pour clarifier le débat, de distinguer la recherche en tant que méthodologie, la recherche en tant que résultats et la recherche en tant que pratique à valeur formatrice. Tout en reconnaissant que cette dernière, axée sur l'analyse de l'intervention en classe, pourrait servir l'idéal de professionnalisation, il signale plusieurs obstacles à sa mise en œuvre dans le contexte actuel de la formation initiale des enseignants, comme le rapport que les étudiants entretiennent avec l'écriture et la tendance à survaloriser l'expérience concrète. Il se demande si «le fait de reconnaître l'ancrage de ses pratiques dans une conjoncture particulière n'amène pas parfois le praticien à renchérir cette dépendance à sa conjoncture, au lieu de chercher à la transcender» (p. 39). Pour mieux armer les futurs enseignants à effectuer l'analyse de leur intervention, l'auteur propose de les familiariser avec des stratégies instrumentées telle que l'observation participante, les incidents critiques et le rappel stimulé.

Dans le deuxième chapitre, Maurice Tardif examine la nature des savoirs d'expérience mis en œuvre par les enseignants et tente de les mettre en rapport avec certaines conditions objectives du travail enseignant, notamment ses dimensions instrumentale et interactive, sa dépendance par rapport au contexte, ainsi que son insertion dans une culture scolaire. La thèse centrale de l'auteur est que les savoirs formels issus de la recherche et communiqués dans les cours universitaires n'ont qu'une utilité limitée pour les enseignants et futurs enseignants, car ils sont fondés sur une vision exclusivement instrumentale de l'enseignement qui sert à justifier une division poussée du travail entre théoriciens (les chercheurs) et praticiens (les enseignants). Cette vision héritée de la tradition positiviste de la science conduit à dévaluer le savoir expérientiel des praticiens et à ignorer le caractère interactif et normatif du travail de l'enseignant. Selon l'auteur, les savoirs scientifiques ne sont pas à même de fournir aux enseignants des réponses satisfaisantes parce que «le travail enseignant ne peut pas se fonder exclusivement sur un savoir technique; il doit mobiliser dans le cours de sa réalisation un large spectre

de savoirs, de ressources et d'habiletés qui couvre en fait les diverses modalités de l'interaction humaine : affective, normative, instrumentale, etc.».(p. 82).

Dans le troisième chapitre, Jean-Marie Van der Maren affirme dès l'entrée en matière que la recherche, entendue autant comme initiation méthodologique que comme activité spécifique, n'a pas sa place dans la formation initiale des enseignants lorsque cette dernière est envisagée comme une formation professionnelle. Par contre, il reconnaît que la formation d'une attitude critique vis-à-vis des discours de la recherche et de l'usage qui en est fait pour inciter à l'adoption de nouvelles pratiques constitue un élément essentiel de la formation initiale et continue visant le développement d'un professionnel responsable de ses décisions. Pour ce qui concerne la formation continue des enseignants, l'auteur assigne un rôle important à la recherche de type ontogénique. Il s'agit d'une recherche centrée sur l'analyse de ses pratiques professionnelles et sur le développement de ses compétences, activité qui peut se révéler d'autant plus efficace qu'elle est compatible avec les attitudes de bases du métier d'enseignant, considéré comme un professionnel. Pour fonder sa prise de position, l'auteur s'appuie sur une analyse des différents types de recherches que l'on rencontre en éducation, en faisant ressortir leurs principaux enjeux, leurs conditions concrètes de réalisation ainsi que leurs limites.

La deuxième partie de l'ouvrage regroupe des textes qui nous aident à clarifier certaines exigences, difficultés et mythes associés à la formation d'un enseignant-chercheur, entendu comme un professionnel qui s'engage dans une pratique réflexive. Dans le quatrième chapitre, Philippe Perrenoud s'interroge sur le statut épistémologique des sciences de l'éducation et sur l'orientation spécifique qu'on doit donner à une formation professionnelle des maîtres à l'université. Sans nier l'importance des savoirs théoriques dans une formation professionnelle universitaire, il dissipe un certain nombre d'illusions et nous met en garde contre la tendance à demander à ces savoirs plus qu'ils ne peuvent offrir, attitude qui conduit à sous-estimer l'importance de savoirs provenant d'autres sources. Selon l'auteur, une formation par la recherche est d'abord une méthode active de formation théorique qui «offre un point d'entrée dans un terrain commun, là où la posture scientifique et la posture pratique

peuvent se rejoindre : dans la volonté d'élucider certains phénomènes, pour mieux les comprendre ou mieux les maîtriser» (p. 126). Pour former des enseignants capables d'une pratique réfléchie, Philippe Perrenoud propose de les mettre en contact, dès la formation initiale, avec certaines activités de recherche auxquelles seraient associés des praticiens, activités qui les initient à l'attitude scientifique, au questionnement, au travail d'élaboration théorique, à la formulation d'hypothèses en les faisant travailler sur des problèmes assez complexes associés au système de la classe et de l'établissement, sur des macroprocessus plutôt que des microprocessus qui impliquent souvent un découpage artificiel du réel.

Dans le cinquième chapitre, David Dillon situe la recherche de l'enseignant sur sa propre pratique, une sorte de recherche-action, dans la perspective de son développement professionnel. Il considère que cette forme de recherche qui comprend des phases de questionnement, d'action, de réflexion et de partage représente une dimension naturelle et fondamentale de la formation pratique. Selon l'auteur, une telle approche qu'il prend soin d'illustrer à l'aide de nombreux exemples est essentielle à un développement professionnel autorégulé, «car elle permet aux enseignants et aux enseignantes de devenir plus efficaces et de surmonter l'aliénation que certains d'entre eux vivent face à la recherche avec un grand «R», laquelle a toujours prétendu contribuer au développement professionnel en éducation» (p. 133). L'auteur se démarque nettement d'une vision de l'enseignant comme consommateur de savoirs produits par d'autres, vision sous-jacente à bien des activités de formation et de perfectionnement. Il suggère que la création d'un savoir personnel sur son enseignement est une façon privilégiée d'apprendre à enseigner et que l'élaboration et l'explicitation de ce savoir personnel représentent des conditions importantes à l'appropriation de savoirs provenant de l'extérieur.

Dans le sixième chapitre, Guillaume Vanhulst, en se basant sur une analyse approfondie du contexte de la recherche et de la formation des maîtres en Suisse romande, se demande si l'image de l'enseignant-chercheur qui véhicule bien des ambiguïtés fait appel à une modalité particulière de la formation des enseignants ou si elle traduit un de ses objectifs essentiels. Si l'on considère la recherche en tant que modalité

de formation, elle s'apparente à une démarche de résolution de problème et l'auteur est d'avis qu'il ne faut pas confondre «être en recherche» et «faire de la recherche». Il se montre réservé quant aux bénéfices que l'on peut attendre de cette approche dans le cadre de la formation initiale, approche qui, faute de temps et de moyens suffisants, peut conduire à une rigidification des positions. «Solliciter, de l'enseignant débutant, un regard clinique sur ses pratiques suppose de celui-ci le minimum de confiance en soi qu'il n'a pas en général» (p. 186). Quant à l'objectif de former un enseignant-chercheur, l'auteur considère qu'il s'agit en quelque sorte d'un abus de langage parce que la nature de l'enseignement commande une logique radicalement différente de celle de la recherche et que l'analogie de l'enseignement avec la recherche ne modifiera ni les conditions d'exercice de la profession d'enseignant, ni celles de la profession de chercheur.

Dans le septième chapitre, Léopold Paquay s'attache également à clarifier la visée de former des «enseignants-chercheurs» à travers la production d'un travail de fin d'études dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique. Il propose de dépasser l'opposition généralement admise entre «faire de la recherche» et «être en recherche» et tente de situer ces conceptions de l'enseignant-chercheur sur un continuum qui irait de la participation à des recherches scientifiques jusqu'à une démarche d'évolution personnelle et professionnelle. L'auteur nous présente également une typologie de la recherche, avec exemples à l'appui, ainsi qu'un examen des types de recherches débouchant sur la production d'un savoir local, réalisables soit par de futurs enseignants dans le cadre d'un travail de fin d'études, soit par des équipes d'enseignants dans un établissement. Enfin, Léopold Paquay examine un certain nombre de critères pouvant servir à l'évaluation des travaux de recherche réalisés dans l'action et identifie les différentes compétences à développer dans la formation initiale des maîtres, par le biais de la réalisation du travail de fin d'études.

La troisième partie de l'ouvrage nous invite à une réflexion sur les types de recherche qui pourraient être entreprises sur la formation des enseignants, en vue d'une explicitation et d'une amélioration des processus mis en œuvre. Dans le huitième chapitre, Gérald Boutin abor-

de les problèmes reliés à la formation pratique dans le contexte d'une formation universitaire. Il nous présente une synthèse des recherches entreprises sur la triade formée par l'étudiant-maître, l'enseignant qui accueille un stagiaire et le superviseur de l'université. Il est intéressant de souligner que plusieurs des recherches publiées dans les années soixante-dix et dont l'auteur fait la recension sont encore d'une grande actualité. Les tensions qui sont vécues dans cette relation particulière où se joue en bonne partie l'articulation entre la théorie et la pratique illustrent la grande difficulté à faire interagir les savoirs d'expérience des praticiens décrits par Maurice Tardif et les savoirs des formateurs universitaires issus en partie des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage. En conclusion, l'auteur propose plusieurs pistes de recherche susceptibles d'améliorer la formation des maîtres parmi lesquelles figure l'étude longitudinale des mécanismes de supervision des stages.

Dans le neuvième chapitre, Simone Baillauquès nous propose une réflexion sur les apports de la recherche à la formation des enseignants à travers la description et l'analyse de quatre recherches qu'elle a personnellement menées dans le cadre de la formation des enseignants. Cette réflexion se fonde sur une conception explicite de la formation professionnelle des enseignants qu'elle considère comme un processus global d'évolution psychosociale de l'individu qui implique un travail sur soi à travers lequel le futur enseignant devient un acteur de sa propre formation. L'enseignant se professionnalise dans l'interaction avec d'autres, selon un processus d'acculturation et de socialisation. Mais il se professionnalise aussi en fonction de sa dynamique personnelle, en construisant sa personnalité professionnelle en fonction du sens qu'il confère à sa profession. Les recherches menées par l'auteur illustrent que les étudiants en formation ne s'engagent pas tous dans la recherche avec la même intensité et n'en tirent pas tous le même profit pour le développement de leur personnalité professionnelle. Cependant, l'essentiel est «d'ouvrir aux enseignants, en matière de recherche, le large champ des possibles» (p. 275) afin de ne pas empêcher ceux et celles qui désirent participer à la construction de nouvelles connaissances de le faire. Minimalement, il convient d'encourager, à travers les activités de formation, l'ensemble des praticiens à «être en recherche», à questionner leurs

connaissances, car ce questionnement instaure un rapport au savoir qui ne peut être que bénéfique pour les élèves.

Enfin, dans la conclusion, nous reprendrons, brièvement certains thèmes abordés par nos questions de départ et nous tenterons d'esquisser, à grands traits, quelques propositions qui se sont dégagées de nos échanges.

RÉFÉRENCES

BOURDONCLE, R. (1991).
La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie, 94*, 73-92.

BUCHMAN, M. (1984).
The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education, 92*, 421-439.

DEMAILLY, L. (1990).
Utilisation des savoirs de la recherche, de ses démarches ou développement d'une attitude de recherche. Communication présentée au colloque IUFM sur la recherche et la formation des maîtres. Paris, 25-27 octobre.

GILLET, P. (1989).
Le formateur et sa relation à la science. *Revue française de pédagogie, 86(2)*, 121-127.

JONÇICH, G. (1973).
A history of the impact of research on teaching. *In* Travers, R.M. (éd.), *Second Handbook of Research on Teaching* (p. 1-46.)

KAESTLE, C.F. (1993).
The awful reputation of education research. *Educational Researcher, 22*(1), 23-31.

LABAREE, D.F. (1992).
Power, knowledge, and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review, 62*(2), 123-154.

MEIRIEU, P. (1987).
Apprendre...oui, mais comment. Paris : Éditions ESF.

TOM, A.R. (1985).
Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education, 1*(2), 139-153.

VAN DER MAREN, J.-M. (1990).
Les savoirs et la recherche pour l'éducation, *Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (tome 3, 1023-1031). Sherbrooke : Éditions du CRP.

PREMIÈRE PARTIE

FORMER DES ENSEIGNANTS PAR LA RECHERCHE, UN PARI IMPOSSIBLE?

RÉCITS DE VOYAGES LOINTAINS OU VOYAGES DANS SON JARDIN

La recherche au service de la formation des maîtres

JEAN A. ROY
Université du Québec à Rimouski

INTRODUCTION

On ne saurait sans mauvaise grâce reprocher aux organisateurs des rencontres qui ont préparé la publication de ce volume d'avoir voulu faciliter le travail d'écriture des invités chargés d'aborder le thème particulier du rôle de la recherche dans le champ de la formation des maîtres ni de l'avoir fait en leur proposant un document de travail qui comporte quelques questions devant les inspirer au moment de leur réflexion. Nos hôtes doivent évidemment s'assurer que nos propos convergeront assez avec ceux de nos collègues pour que le thème de cet atelier s'avère «incontourné» et pour que notre façon d'en traiter soit nécessairement porteuse de discussion. Cela s'impose, si l'on veut assurer le succès de l'entreprise...

Cela dit, pour un individu qui a, comme moi, été initialement formé dans le sérail «scientifique» de la mesure et de l'évaluation en éducation, et qui n'est venu que depuis très peu à examiner la question de l'impact de la recherche sur l'enseignement[1], je ne puis manquer d'éprou-

1 On me signale que c'est le texte «Recherche, enseignement et enseignant» paru en 1989, dans la *Revue des sciences de l'éducation* [XV(1), 103-122] qui est à l'origine de ma participation à ce projet; or il est peut-être utile de signaler le contexte tout à fait particulier de sa genèse. Écrit à l'invitation pressante du professeur Ali Haramein de l'Université de Montréal, cet article résultait d'abord de mon premier essai d'écriture pour une revue à jury; il marquait ensuite la première étape d'une thèse de doctorat par articles; il constituait enfin et surtout le chemin de Damas d'un formateur de maîtres qui questionnait le paradigme éducatif auquel il avait adhéré jusque-là de l'enseignant en tant qu'exécutant d'une mission essentiellement technique et qu'il faudrait préparer à s'en acquitter avec compétence. Ce questionnement a d'une part conduit à l'émergence d'une pers-

ver un certain malaise devant la formulation d'un document préparatoire qui me semble explicitement s'inscrire dans le droit fil d'une perspective de recherche en éducation qui adhère au paradigme naturaliste, perspective au demeurant tout à fait légitime.

Que l'on comprenne bien ici que mon intention n'est pas de prendre à parti ni ce document préparatoire en particulier, ni son auteur. Je crois plutôt que ce texte a valeur exemplaire dans la mesure où il prend le relais d'un nouvel imaginaire de la recherche en éducation qui est en train d'émerger depuis quelques années dans le champ de la formation des maîtres[2], imaginaire qui prend résolument le contre-pied du vieil imaginaire associé au paradigme expérimentaliste dominant. C'est pour ce seul motif que j'articule si directement mon propos à ce texte-amorce, acceptant bien sûr en contrepartie de me prêter de façon plus «linéaire» et moins spontanée au jeu auquel nous étions conviés.

1. RECHERCHE ET PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La première question pose d'emblée que la recherche peut favoriser une «véritable professionnalisation de l'enseignement» (sic!) et nous laisse nous interroger sur les moyens par lesquels nous envisageons qu'elle puisse y arriver. Et pour que la définition que nous pourrions nous donner de ce concept de professionnalisation soit résolument démarquée de celle qui a cours dans le courant nord-américain de professionnalisation de l'enseignement, courant qui a de nouveau émergé dans la foulée récente des Grands Rapports, on nous invite à interroger le lien entre l'idéologie scientifique de la recherche dont les modes de diffusion

---

pective de l'enseignement où l'enseignant joue le rôle central; il a par ailleurs orienté la poursuite des recherches doctorales sur l'enseignement des sciences de la nature au primaire en les axant sur la perspective de l'enseignant à l'égard de cet enseignement.

2 Si on réalisait un jour une ethnologie de la recherche et des chercheurs en éducation qui partagent ce paradigme naturaliste, on y découvrirait sans doute que les adhérents à ce nouvel imaginaire participent d'une «société savante» où l'observateur averti et attentif peut distinguer les «objets malinowskiens» courants dans toutes les sociétés: une certaine organisation sociale, une économie et un système de croyance qui s'appuient sur une religion, sur une philosophie du sens commun et sur un rituel liturgique, de même que des mythes, une philosophie populaire ainsi que des rituels codifiés de la vie quotidienne.

pourraient éventuellement avoir des effets pervers, et une recherche dont les modes de diffusion seraient tels, qu'ils permettraient aux enseignants de garder la maîtrise de leur savoir ainsi que leur pouvoir de décision.

Si donc l'affirmation que la recherche dans la formation contribue à la professionnalisation soulève de nombreuses questions, il en est deux en particulier qu'il convient d'examiner. Quelle recherche? Quelle professionnalisation?

Au chapitre de la recherche, il y a d'abord lieu de distinguer la recherche en tant que méthodologie, la recherche en tant que résultats et la recherche en tant que pratique formatrice.

Si c'était de la recherche en tant que méthodologie dont il s'agit quand il est ici question de la recherche au service de la formation des maîtres, c'est vraisemblablement que notre objectif serait alors de les familiariser aux différents aspects de cette méthodologie. Or cette voie qui a déjà été explorée dans le cadre des programmes traditionnels de sciences de l'éducation a généralement été abandonnée dans le contexte de la formation des maîtres. Si quelques composantes méthodologiques apparaissent encore dans certains cours de formation des maîtres reliés à la formation pratique, à l'évaluation pédagogique ou à la sociologie de l'éducation, comme les techniques d'observation ou l'élaboration de questionnaires, l'ambiguïté du propos de ces cours de méthodologie qui voulaient à la fois contribuer à la culture du plus grand nombre et constituer le premier jalon de la formation méthodologique des quelques rares personnes qui pouvaient se destiner à la recherche, cette ambiguïté a sans doute largement contribué à leur disparition. Rien ne laisse croire aujourd'hui qu'il soit à cet égard opportun de revenir en arrière. Ceci laisse cependant sans réponses toutes les questions qui concernent les parcours actuels de formation des chercheurs en éducation...

Si c'était plutôt de la recherche en tant que corpus de résultats dont il s'agit quand il est question de la recherche au service de la formation des maîtres, c'est qu'on voudrait s'investir plus avant dans une pratique pourtant quotidienne et traditionnelle du cours universitaire. On observe en effet que les résultats de la recherche en enseignement se ré-

percutent généralement assez directement dans les contenus des cours dispensés en formation des maîtres. Cette fonction de médiation de la recherche caractérise d'ailleurs assez le rôle habituel du nouvel universitaire qu'est le formateur nord-américain de maîtres pour que cela fasse parfois même l'objet de quelques caricatures ou moqueries au sein de sa clientèle étudiante.

Celui-ci glane donc puis assimile les résultats de la recherche en regard d'un aspect donné de l'enseignement (résultats auxquels il intègre, le cas échéant, les résultats de ses propres travaux dans le domaine), puis il en organise la présentation de la façon la plus accessible et en établit parfois même la pertinence en regard de la pratique quotidienne de l'enseignement. Or l'impact réel de cette «vulgarisation» n'est pas toujours avéré et d'aucuns affirment même qu'il est problématique. On devine donc que la pratique très courante et souvent remise en question de cette forme de l'utilisation de la recherche en contexte de formation des maîtres ne puisse être ici tenue pour une voie d'avenir. Ceci laisse cependant sans réponses toutes les questions qui concernent l'acculturation des futurs maîtres dans une profession où il serait dérisoire qu'une méconnaissance des résultats de la recherche les contraigne bien inutilement à réinventer la roue...

La recherche en tant que pratique formatrice, donc? C'est par cette voie où l'étudiant-maître poursuivrait lui-même une démarche de recherche que cette recherche pourrait contribuer à sa formation? Je laisse ici à d'autres qui ont plus d'expérience en ce domaine, le soin de nous dire pourquoi, et surtout comment?

Sur le plan de la professionnalisation de l'enseignant, le débat est tout aussi fondamental. Vouloir attribuer à la recherche un rôle dans ce processus – même si ce rôle n'est qu'instrumental – c'est en effet souscrire à l'idéal de la professionnalisation. Or qu'en-est-il au juste de cet idéal?

Il faut d'abord s'interroger sur l'opportunité d'adhérer à cette métaphore sociale de la professionnalisation, de même que sur les voies à choisir pour atteindre cet objectif. Labaree (1991) observait récem-

ment que les expériences réussies de professionnalisation sont peu nombreuses et que si la profession médicale constitue à cet égard un succès évident, celle des soins infirmiers s'avère pour sa part un échec; quant à la profession enseignante, les résultats de l'opération «professionnalisation» actuellement en cours seraient pour le moment incertains.

L'autre question que soulève d'ailleurs aussi Labaree concerne les bénéficiaires d'une telle professionnalisation. Il ressort que les protagonistes les plus actifs de ce débat – et qui s'avèrent souvent les plus favorables à la professionnalisation – sont précisément les formateurs de maîtres. L'hypothèse de Labaree : le statut dans l'université de ces nouveaux universitaires que sont les formateurs de maîtres se trouverait amélioré du fait de la professionnalisation de leur clientèle. Un retour de l'ascenseur du statut professionnel, en quelque sorte! Mais quel serait le bénéfice réel de l'opération pour les enseignants? Pour leurs élèves? Pour les contribuables? Et pour la société?

Poussant plus loin sur la professionnalisation dans la perspective des enseignants, Lessard (1986) a mis en évidence que l'autonomie et le pouvoir de l'enseignant s'exercent dans un corridor assez étroit. Or si souscrire à un objectif de professionnalisation implique la volonté d'élargir ce corridor, il faut craindre que cela ne puisse advenir qu'en échange d'un plat de lentilles : la définition opérationnelle très détaillée de la nature et de la portée de chaque acte professionnel de l'enseignant. Ce que ce dernier aurait alors gagné en statut serait compensé par l'instauration d'une vision très technicienne de sa profession[3] et le travail des chercheurs et des formateurs de maîtres s'en trouverait par conséquent très singulièrement balisé, sinon même banalisé.

---

3 Au cours de nos échanges, Maurice Tardif, de l'Université Laval, a fait observer que cette définition opérationnelle très détaillée des diverses composantes de la tâche enseignante n'entraîne pas nécessairement une perte d'autonomie et qu'elle pourrait au contraire y contribuer. Or si cette observation est conforme au point de vue des responsables de l'administration publique de l'éducation (Costa, 1980) et d'un certain nombre de chercheurs dans le champ de la sociologie des professions, les concepts de professionalisme et de professionnalisation sont encore objets de débats (Larouche, 1987). Quant à leur application dans le champ scolaire, elle suscite de nombreuses réserves chez les chercheurs (Hoyle, 1980; Turner, Nuttall et Clift, 1986; Smyth, 1990) et d'aussi nombreuses résistances chez les enseignants eux-mêmes (Pincus, 1974; Giacquinta, 1978, cité dans Costa, 1980; Sykes, 1983).

Est-ce en réaction à cette perspective d'hyperrationalisation[4] de l'éducation que l'on chercherait à se démarquer de ce que l'on tient pour les répercussions fâcheuses du courant nord-américain de la professionnalisation de l'enseignement et que l'on tenterait donc de définir ce que serait une «véritable» professionnalisation?

2. RECHERCHE ET FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

La deuxième question amorce pose d'emblée que la recherche pourrait contribuer à la formation et nous interroge sur les conditions du succès de cette entreprise dont les finalités sont reliées à l'action de l'enseignant en classe et à son développement professionnel. Question subsidiaire éclairante : à l'université, les disciplines sont des «carcans» (sic!) qui doivent sauter si l'on veut permettre aux enseignants d'accéder à la complexité des réalités sociales; dès lors, le défi à relever concerne la mise en place de nouvelles pratiques de formation vraisemblablement susceptibles de favoriser cet accès.

Observons d'abord que le motif le plus souvent invoqué pour justifier que la recherche en éducation doive se réorienter fondamentalement[5], c'est le constat de son absence d'impact sur l'enseignement. Depuis le pavé dans la mare de Clifford (1973), il est peu de lieux ou de contextes professionnels où la question de l'écart entre l'enseignement et la recherche n'ait été abordée depuis. Si certains chercheurs ont examiné cette question du point de vue de la spécificité de la culture (Lessard, 1986) ou du savoir (Bolster 1983) des praticiens et des chercheurs, une des analyses les plus pénétrantes qui ont été faites de cette question demeure celle de Tom (1985).

Abordant entre autres la question des motifs invoqués par les divers analystes de la question pour expliquer cet écart, Tom retient que cet écart résulte de deux grandes caractéristiques du regard porté sur l'impact de la recherche : une vision unidirectionnelle des rapports entre

4 Emprunté à Wise (1978).

5 Soit par le choix du paradigme qualitatif ou par l'exacerbation du paradigme quantitatif qui s'investirait plus que jamais dans une recherche expérimentale orientée vers l'énonciation des lois et règles d'une «bonne pratique» de l'enseignement.

la recherche et l'enseignement, dont on pose implicitement ou explicitement qu'ils s'orientent toujours de la recherche vers l'enseignement et jamais dans la direction inverse, et une vision pragmatique de la recherche qui doit produire des résultats, le principal de ceux-ci étant l'accroissement ultime des compétences des clients de l'enseignement, les élèves.

À cet égard, la question, telle qu'elle est posée ici, de savoir s'il convient de s'appuyer sur la recherche pour former l'enseignant en contribuant par ce moyen à structurer son action en classe et à assurer son développement professionnel, cette question est donc tout à fait conforme à la perspective pragmatique qui caractérise traditionnellement le regard qui est porté sur les liens entre la recherche et l'enseignement. Cela ne saurait de toute façon surprendre quiconque, tant il serait aujourd'hui suicidaire de ne pas prendre cet impératif pragmatique en compte.

S'il faut chercher ce qu'il peut y avoir de novateur dans le projet de vouloir utiliser autrement la recherche aux fins de la formation des maîtres, c'est plutôt du côté du renversement possible de la direction traditionnelle des rapports entre recherche et enseignement qu'il faut donc porter le regard. Sans trop anticiper sur ce qui vient, on peut sans doute comprendre que l'hypothèse qui nous fut soumise d'impliquer les étudiants dans des «recherches-interventions» traduit peut-être le souci de favoriser un mouvement de va-et-vient entre l'enseignement et la recherche qui rompe avec l'habituelle unidirectionalité du rapport entre ces deux activités.

Quant à savoir si cela va contribuer à accroître l'impact de ces «recherches» sur les «interventions», il ne faut peut-être pas oublier l'admonestation de Buchmann et Schwille (1983) qui signalaient que le constat répété de l'écart persistant entre l'enseignement et la recherche peut mener le chercheur ou le praticien à conclure à l'inutilité de la recherche et l'amener par conséquent à privilégier trop exclusivement l'expérience comme unique source du savoir utile.

Sur le plan des pratiques de recherche qu'il conviendrait de privilégier (ou à tout le moins de proposer) dans un contexte de formation des maîtres, il convient de retenir celles qui permettent un accès

instrumenté et relativement rigoureux à la complexité de l'acte d'enseigner. On devrait donc proposer des activités de formation qui permettront de se familiariser avec des «stratégies instrumentées» telles que l'observation participante, les incidents critiques ou le rappel stimulé, et de les utiliser dans un contexte d'intervention en milieu scolaire[6].

Le recours à une approche qui combinerait de telles stratégies permettrait peut-être d'abord de conserver à l'enseignement son caractère interpersonnel et circonscrit (l'enseignant et ses élèves dans une classe) et de l'inscrire en même temps dans une perspective plus globale («l'établissement scolaire dans un milieu social donné»); il offrirait sans doute ensuite la garantie que le recours à des pratiques de recherche qui sont déjà assez codifiées assure une rigueur minimale au déroulement et aux résultats de ces démarches de recherches-interventions. Or si la question de l'«accès à la complexité du réel» est une affaire que d'aucuns croiront déjà entendue, cette question de la rigueur mérite pour sa part quelques observations additionnelles.

Il faut d'abord convenir que la rigueur doit demeurer au centre des préoccupations des formateurs universitaires de professionnels, à la fois du fait de la spécificité de la mission de l'institution où ils œuvrent et du fait que les personnes à former exerceront ensuite des professions où cette rigueur est de mise.

Il faut ensuite convenir que la «souplesse» de stratégies de recherche qui sont plus généralement associées à l'approche naturaliste constitue probablement l'un des principaux reproches qui lui soient a-

6 Il convient de signaler au lecteur qu'au cours de nos échanges, l'hypothèse qui est envisagée ici avec beaucoup de circonspection de proposer des activtés de recherche à visée formatrice dans le contexte de la formation initiale des maîtres au niveau du baccalauréat avait d'emblée été écartée par Jean-Marie Van der Maren de l'Université de Montréal dans le texte qu'il avait soumis aux participants; celui-ci y affirme avec force et de façon assez convaincante que la recherche ontogénique qui pourrait contribuer à la formation d'un maître ne peut survenir qu'en contexte de formation continuée au niveau de la maîtrise ou du doctorat. Quant à Léopold Paquay de l'Université de Louvain-la-Neuve, il a, au cours de la discussion, très justement fait observer le niveau très élevé des exigences méthodologiques reliées à la pratique de stratégies instrumentées généralement associées à la recherche qualitative.

dressés par ses critiques; s'il est vrai que cette critique fait facilement fi du souci de rigueur méthodologique dont ces chercheurs feraient généralement montre – dans le contexte méthodologique établi et codifié qui relève évidemment de la spécificité paradigmatique de leur approche – on ne doit pas pour autant présumer que l'étudiant qui s'engage dans des activités de recherches-interventions est familier avec le «code de conduite méthodologique» associé à ces approches. Il faudra donc l'amener à se rompre au moins minimalement à certaines pratiques de la «subjectivité disciplinée». C'est à cet égard que le recours à des stratégies instrumentées de recherche pourrait vraisemblablement contribuer à l'atteinte de cet objectif de rigueur.

Il faut enfin convenir que si l'écriture est le principal outil du chercheur «qualitatif» (Spradley, 1979, 1980; Bogdan et Biklen, 1982; Johnson et Johnson-Lee, 1988; Manning, 1979; Van Maanen, 1979, 1988), elle constitue souvent une des pierres d'achoppement des étudiants en formation des maîtres (Boyer, Roy et Roy, à paraître). Et l'écueil problématique soulevé ici n'est pas exclusivement ni même principalement d'un ordre strictement technique, et donc relié à la seule maîtrise orthographique ou syntaxique; il constitue un fait de culture. Si l'écrit remplit souvent chez nos étudiants sa fonction utilitaire courante (prise de notes, rédaction de travaux et d'examens, formulaires, etc.), ce n'est que rarement que l'école les aura amenés à utiliser l'écriture dans le cadre d'une démarche heuristique où elle est l'outil principal du dévoilement du réel et de sa reconstruction.

Pour le dire autrement, ces recherches-interventions seraient sans impact formateur si elles ne donnaient qu'à visiter le réel du quotidien de la classe et de l'école; si on veut donner à comprendre ce réel, il faut en provoquer l'analyse, et jusqu'à nouvel ordre, cela finit toujours par devoir s'écrire, et se réécrire. Un défi de taille[7]! Et, bien sûr, l'origine du titre de ce chapitre. Si le choix qui s'offre à nous de former les maîtres par la recherche se ramène à l'abandon de la séculaire et incertaine pra-

7 Au cours de la discussion, Van der Maren a fait justement observer qu'en certains contextes, le recours à l'enregistrement vidéoscopique peut suppléer à cette difficulté d'appréhender la réalité par l'écriture. Reste tout de même le travail d'analyse!

tique de leur raconter nos voyages dans les pays lointains des travaux des chercheurs, pour les inviter plutôt à visiter régulièrement le jardin de la pratique concrète et contextualisée de l'enseignement, je suis assez incertain de l'opportunité d'une telle réorientation, mais je ne pourrais en tout cas en être que pour autant que cela s'accompagne d'une mise en place de moyens qui en favoriseraient l'analyse rigoureuse et partant, la compréhension.

Ceci nous amène à nous interroger sur les motifs fondamentaux qui nous dicteraient ce choix. Pourquoi vouloir la «disparition des carcans disciplinaires» au profit de l'accès à la complexité des réalités sociales? Qu'est-ce à dire, au juste? S'agit-il de la reconstruction du curriculum de la formation des maîtres sous l'empire de la réalité immédiate plutôt que sous celui de la connaissance accumulée? Est-ce pour le formateur de maîtres l'abandon peut-être désirable des impérialismes sociologiques et psychologiques en éducation, mais au profit d'un nouvel impérialisme ethnométhodologique et au détriment de l'élaboration encore à faire d'un discours spécifiquement pédagogique (Girard, 1989). S'agit-il de kleptomanie académique (Soulet, 1987) ou d'une mode passagère à laquelle succombent quelques chercheurs en quête d'un nouveau créneau dans la course à la productivité universitaire? Ces questions se posent ici aussi, puisqu'elles sont ailleurs posées par d'autres.

3. L'UNIVERSITÉ, LIEU IDÉAL DE LA RECHERCHE PRAXÉOLOGIQUE?

Sous des dehors anodins, la troisième question amorce est probablement la plus porteuse de l'idéal du paradigme naturaliste et donc, à cet égard, la plus importante. Sous prétexte de nous amener à réfléchir sur le fait que l'université soit ou non un lieu privilégié pour initier la recherche en enseignement, on pose d'une part que cette recherche doit produire un savoir praxéologique et, d'autre part, que cette praxéologie doit résulter d'un équilibre-fusion entre les apports des sciences humaines et le savoir local des praticiens.

Parlons d'abord de l'université en tant que lieu de formation et en tant que lieu d'un regroupement plus ou moins synergique de ressources dont la mission serait d'initier la recherche qui produirait un savoir praxéologique.

Tel que ce lieu se vit au quotidien et tel que les ressources qui y œuvrent envisagent généralement leur action – et mis à part le cas particulier de la formation pratique des enseignants[8] – on doit d'abord constater l'absence habituelle[9] de praticiens sur le territoire de l'université ou d'universitaires sur le territoire de l'école. On doit aussi constater l'absence assez générale de lieux de rencontres institutionnalisés entre universitaires et praticiens, tels que les *Teacher Centers*, lieux qui pourraient être voués à des entreprises collaboratives de recherche et d'intervention. On doit enfin constater l'absence assez caractérisée de liens organiques et formalisés entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Dans ces conditions, il me semble que l'on ne peut raisonnablement croire que l'université soit actuellement dans une posture privilégiée d'où elle puisse prétendre qu'on devrait spontanément lui reconnaître le *leadership* dans la mise en place de programmes de recherches-interventions.

Que cette reconnaissance puisse être désirable et qu'elle contribue à la réalisation de notre mission de formation, cela est possible et peut-être même probable. Comment pouvoir y prétendre? À quelles conditions? J'ai peu réfléchi à cet aspect de la question, mais il me semble que cette reconnaissance ne saurait de toute évidence résulter que de très profondes transformations conceptuelles autant qu'organisationnelles dans le milieu de la formation des maîtres, et qu'à de telles transformations il faut vraisemblablement associer d'aussi grandes remises en ques-

8 L'interface universitaire-praticien qui est provisoirement créée pour assurer la supervision du stagiaire est essentiellement mobilisée autour du projet de formation pratique d'un tiers, le stagiaire, plutôt qu'autour d'un projet de fabrication de savoir. D'autre part, l'étudiant-maître s'y trouve en situation de survie plutôt que de recherche, alors qu'il gère les exigences convergentes aussi bien que contradictoires de son superviseur universitaire et de son enseignante-hôte et qu'il joue en même temps l'avenir de sa vie professionnelle en constatant plus ou moins brutalement qu'il est ou non «fait pour ce métier».

9 Le cas du Programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) offert sur le territoire québécois au début des années quatre-vingt aux enseignants en exercice, programme qui adjoignait un praticien du milieu aux membres de l'équipe universitaire de formation et qui enjoignait par ailleurs ces chercheurs à aller sur le terrain collaborer avec des enseignants à la réalisation de projets de recherche émanant du milieu scolaire, ce cas est assez exceptionnel et constitue ici un si rare exemple de synergie entre l'université et le milieu scolaire qu'il est légitime de se sentir encore justifié de qualifier d'habituelle cette absence réciproque des universitaires sur le terrain et des praticiens à l'université.

tions et des renoncements aussi grands. Comment pourrait-il en être autrement?

Ceci amène au deuxième aspect central que soulève la question d'une recherche orientée vers la production d'un savoir praxéologique. Pour quelles raisons faudrait-il s'employer à reformuler à la fois notre mission et notre façon d'en assurer la réalisation? Parce que notre façon de faire jusqu'à maintenant s'avère problématique aux yeux de l'administration publique, aux yeux des médias toujours à l'affût du scandale des futurs enseignants «qui font des fautes de français» et «qui ne connaissent pas assez leur histoire ou leur géographie pour l'enseigner», ou même aux yeux de nos étudiants qui ne jurent que par la «pratique» et qui décrient corollairement la «théorie»?

Choisir de favoriser la voie du savoir praxéologique, ne serait-ce pas participer au «déclin de la culture générale», ne serait-ce pas contribuer à substituer des connaissances locales à une «connaissance inutile», ne serait-ce pas consacrer notre intelligence et celle de nos étudiants à la «défaite de la pensée»[10]? Je constate bien sûr la rigueur, la fécondité et l'originalité des travaux actuels sur les savoirs pratiques ou d'expérience, mais je ne vois pas encore comment on pourrait y fonder une intervention de formation initiale des maîtres qui présenterait le degré d'individualisation nécessaire à la mise en place et à la supervision continue d'autant de démarches réflexives qu'il y a d'étudiants à former. La réalité quotidienne de la formation des maîtres qui nous incombe ici nous confronte en effet à des salles de cours surpeuplées d'étudiants qui s'y retrouvent sans qu'aucune exigence de formation antérieure n'ait joué au moment de leur entrée, et sans que le marché du travail auquel ils se destinent ne leur permette, à la sortie, d'espérer y trouver facilement un emploi régulier[11].

---

10 On aura reconnu l'allusion plus que transparente aux ouvrages récents, dans l'ordre, de Bloom (1987), de Revel (1988) et de Finkielkraut (1987).

11 Dans son étude démographique récente sur le recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires du Québec de 1989 à 2011, Bousquet (1990) observe que «sur 1 959 nouveaux engagements à temps plein en 1988, les commissions scolaires recrutaient environ 1/5 de nouveaux diplômés et près de 50 p. 100 parmi leurs personnels à contrat de l'année antérieure» (p. 35). Selon l'auteur, même si l'hypothèse démographique la plus favorable se réalisait,

Quels impératifs si catégoriques nous commandent de choisir maintenant de former des maîtres en nous engageant dans la voie de la production de savoir idiographiques au lieu de nous maintenir plus ou moins dans celle de la recherche d'un savoir nomothétique? Pour comprendre sa réalité professionnelle quotidienne, bien sûr, et restituer sans doute le pouvoir à ceux qui se donnent ainsi prise sur leur réalité. *Verstehen*, le mot d'ordre de la phénoménologie depuis Dilthey. Une sorte d'*empowerment* aussi, de prise de pouvoir sur soi, par soi et pour soi!

Et pourtant, il me semble découvrir là de grands risques! La multiplicité des pratiques pédagogiques observées en contexte ainsi que des valeurs qui les sous-tendent ne risque-t-elle pas d'amener le praticien à croire qu'il existerait corollairement une multiplicité de vérités. Est-ce que le fait de reconnaître l'ancrage de ses pratiques dans une conjoncture particulière n'amène pas parfois le praticien à renchérir cette dépendance à sa conjoncture, au lieu de chercher à la transcender. À décliner la pédagogie au pluriel des réalités telles qu'elles s'observent sur le terrain scolaire, ne court-on pas le risque de bientôt croire, avec Herder, «que le préjugé est bon en son temps, car il rend heureux» (cité dans Finkielkraut, 1987, p. 35).

D'autres questions encore, qui concernent cette fois l'avenir de l'institution universitaire, mais aussi celui des personnes qu'elles servent directement ou indirectement. Quelles certitudes raisonnables un tel virage nous offre-t-il que l'université n'y perde son âme – qu'*elle quitte le trottoir pour sauter dans la rue*, ou bien que *de la poêle à frire, elle saute dans le feu*. Quelles certitudes un tel virage nous offre-t-il que la profession enseignante y gagne en compétence, en efficacité et même en statut? Que les jeunes citoyens s'en trouvent à leur tour mieux préparés? À ces questions aussi, il nous incombe de trouver des réponses.

---

cette situation ne devrait pas se modifier au plus tôt avant le milieu des années 1990. Or cette donnée est à mettre en parallèle avec le fait qu'au cours de la même année de 1988, selon Bousquet toujours (1990, 28), le ministère de l'Éducation décernait 3 710 permis d'enseignement à de nouveaux diplômés universitaires, ce qui constitue une «surproduction» d'approximativement 3 300 diplômés. Le fait que cet écart entre l'offre et la demande ne sera pas résorbé avant quelques années augmente donc le nombre de diplômés qui se trouvent ainsi «en réserve» de l'éducation. Et cela, les étudiants québécois en formation des maîtres ne sont pas sans le savoir!

Dans une perspective maintenant plus pragmatique, la présence dans une institution universitaire d'un courant de fond dont le poids suffirait à informer assez le curriculum de formation des maîtres pour qu'il comporte des activités orientées vers la production d'un savoir praxéologique n'éliminerait certes pas les autres courants idéologiques. Dans les faits, et au mieux ou au pire selon le point de vue, on observerait une coexistence parallèle et plus ou moins harmonieuse entre cette conception et les autres conceptions déjà en place. Les choses se passeraient probablement comme elles se passent dans le contexte plus restreint du débat méthodologique actuel entre les quantitatifs et les qualitatifs : chacun choisirait son camp et certains parleraient avec légèreté de la complémentarité nécessaire entre ces approches alors que d'autres s'appesantiraient longuement sur l'irréductible opposition qui les caractérise.

Il faut peut-être aussi s'interroger sur l'impact probable de ce choix dans un milieu culturellement distinct, il est vrai, mais qui est plus ou moins englouti dans l'idéologie dominante d'un courant nord-américain de formation des maîtres où prédominent une vision de la professionnalisation et un système assez généralisé d'accréditation des maîtres qui se conjuguent pour dicter le passage obligé dans la moulinette des «compétences».

4. RECHERCHES-INTERVENTIONS ET COMPÉTENCES ÈS RÉALITÉS SOCIALES

La quatrième question amorce est double. On y pose d'abord que la contribution de la recherche à la formation des enseignants doit prendre la forme de «recherches-interventions» et on leur attribue pour fonction de contribuer à l'acquisition de compétences qui soient en prise directe avec les réalités sociales. Dépouillée de ses atours, la première partie de cette question se résume par conséquent à identifier les recherches-interventions qui servent ce propos.

Quant à la deuxième partie de la question amorce, elle relève plutôt d'un autre ordre de questionnement, à savoir l'évaluation de l'impact de l'intervention universitaire dans le champ de la formation des enseignants. Compte tenu du caractère distinct de son objet, c'est donc en tant que question distincte que l'on abordera plus loin cette partie de la quatrième question.

Revenant au sujet des recherches-interventions au service de l'acquisition de compétences qui soient en rapport avec les réalités sociales, deux questions de fond se posent d'abord. On comprendra évidemment que le fait de chercher à y répondre ne diminue en rien le poids des réserves que l'on peut avoir à l'égard de l'ensemble du dessein dans lequel ces questions s'inscrivent.

Pourquoi vouloir se donner accès aux réalités sociales? Probablement pour démarquer l'enseignement du strict rapport qu'il occasionne entre un enseignant et sa classe et pour dégager l'intervention professionnelle qui le caractérise du cadre restreint d'une pratique individuelle, donnant ainsi à son agir une dimension en même temps collective (Lessard, 1986) et lui restituant une complexité qui est actuellement masquée par la conception psychologisante qui prévaut généralement ici dans nos programmes de formation.

Pourquoi favoriser les recherches-interventions? Est-ce parce qu'elles s'inscriraient dans cette perspective du paradigme naturaliste et parce qu'on y professerait un parti pris quant à la priorité du savoir local et quant à la nécessité d'élaborer un tel savoir dans le cadre de présences et d'interventions sur le terrain qui favorisent la mise en place d'une dialectique continue entre l'action et le retour sur cette action? Peut-être. Est-ce parce que ces recherches-interventions seraient les mieux adaptées lorsqu'il s'agit de saisir des réalités complexes qui ne se laisseraient pas réduire en un modèle proposant une hiérarchie causale entre diverses variables plus ou moins lointaines, hiérarchie dont la validation serait exclusivement d'ordre statistique? Peut-être aussi.

Outre le fait qu'il faille encore approfondir la portée réelle de ces deux motifs, il serait par ailleurs opportun d'envisager l'hypothèse d'un troisième motif plus fondamental et rarement invoqué, qui justifierait que l'on veuille incorporer des activités de recherches-interventions dans le parcours de la formation des maîtres. La mission universitaire de formation implique la poursuite d'un idéal et comporte l'obligation d'exposer les étudiants à une certaine diversité sur le plan des logiques de justification (Smith et Heshusius, 1986). Or la pratique de recherches-d'interventions par l'étudiant-maître lui donnerait accès à une logique de

justification qui diffère radicalement de celle qui sous-tend la pratique de la recherche expérimentale à laquelle il est régulièrement exposé dans le cadre de ses cours plus théoriques. En ce sens précis, on contribue à élargir un peu plus ses perspectives quant aux statuts de la connaissance et quant aux moyens mis en œuvre pour la «fabriquer». Et cela me semble tout à fait conforme au plus noble des idéaux séculaires de l'université : l'universalité de la connaissance.

Avant de terminer sur ce point, abordons maintenant les trois questions explicitement soulevées dans le document préparatoire, questions auxquelles l'espace qui nous est imparti ici nous contraint de répondre de façon provisoirement expéditive.

De quelles réalités sociales les étudiants-maîtres doivent-ils être saisis pour que leur formation soit plus adéquate? Versant négatif : la pauvreté et la défavorisation socioculturelle qui l'accompagne, les abus sexuels et la violence familiale, l'éclatement de la famille et le morcellement de ses membres, l'éclatement de la structure démographique[12] et ses répercussions sur la vie des quartiers et des régions. Versant positif : les solidarités et les dynamismes locaux, le développement des quartiers et des régions, le pluriethnisme et le pluriculturalisme.

Quelles compétences ces maîtres doivent-ils acquérir? Apprendre à écouter, voir et comprendre pour savoir s'adapter et vouloir s'impliquer. Quelles recherches-interventions faudrait-il privilégier? Celles qui seront initiées en milieu universitaire ou qui émergeront du milieu, pour autant qu'elles s'inscrivent assez harmonieusement dans un *curriculum* de formation à l'enseignement dont l'université reste jusqu'à nouvel ordre la dépositaire, et pour autant qu'elles soient de type collaboratif.

Cela dit, il ne faut cependant pas perdre de vue que cette collaboration entre l'université et le milieu scolaire, qu'elle survienne dans le

12 Le Conseil des affaires sociales (1989; 1990) qui a récemment observé que le développement en «trou de beigne» qui caractérise tout autant nos grandes villes que nos régions provoque le déplacement des couches d'âge plus jeunes (15-34 ans), plus fécondes et plus aisées dans les territoires qui ceinturent les plus grands centres alors que le cœur des villes tout autant que les régions sises en leur périphérie se dépeuplent et s'appauvrissent. Les répercussions de ce phénomène sur la vie scolaire sont avérées et souvent déchirantes.

contexte de la formation pratique ou dans celui de la recherche-intervention, constitue une entreprise d'éducation multiculturelle (Brookhart et Loadman, 1990) dont les dimensions (rythme de travail, centres d'intérêt, récompenses et pouvoir) sont vécues de façon radicalement différentes par les participants des deux milieux.

5. Bilan de la formation des maîtres à l'université

Quant à la cinquième question amorce, elle est sans doute la moins connotée de toutes : elle nous invite à faire, après bien d'autres, le bilan de l'intégration de la formation des maîtres à l'université, mais en circonscrivant notre propos à quelques thèmes.

Sur le plan de la production et de la connaissance, il est difficile d'évaluer une production scientifique en soi. Pour n'examiner que le seul mode de diffusion des revues professionnelles, une «société de savants» donnée crée le nombre et la variété des revues qu'il lui faut pour assurer la diffusion de la production de ses membres. Le volume variable de cette production traduit d'abord l'immanence incontournable de la loi de l'offre et de la demande. La quantité d'articles produits constitue par ailleurs un indice du conformisme d'une certaine partie des membres-chercheurs de cette société à l'égard des modes traditionnels et révérés de diffusion des connaissances, beaucoup plus qu'une mesure de l'impact réel de l'institution universitaire qui les abrite sur la formation des maîtres.

Si la formation des maîtres à l'université a donc incorporé ici ces nouveaux universitaires dans un circuit puissamment ritualisé de production et de diffusion de la connaissance, les mécanismes d'évaluation par les pairs que cette «société de savants» a mis en place concernent essentiellement la conformité formelle et méthodologique de leurs textes et laissent souvent dans l'ombre (à d'autres?) la prise en compte de l'impact réel de la connaissance ainsi diffusée. Quant à l'évaluation de cet impact, elle a été faite ailleurs et il est inutile de revenir ici sur la question.

Sur le plan des effets de la formation universitaire des maîtres auprès de sa clientèle, la situation ne semble guère plus reluisante. Lorsqu'on échange avec les étudiants au retour de leur stage, on les entend

souvent dire : «J'aurais bien mieux aimé rester à l'école qu'être de retour à l'université». Et si d'aventure on questionne un peu plus, on finira par entendre : «Là enfin, j'ai appris quelque chose». Nostalgie passagère d'un milieu plus effervescent? Jugement transitoire? Vraisemblablement pas, puisque bon nombre d'enquêtes auprès d'étudiants-maîtres ou de jeunes enseignants quant aux influences qui sont à l'origine de leurs comportements d'enseignement révèlent que l'influence de leurs formateurs universitaires se situe loin derrière celle qu'ils attribuent à leurs propres idées, à l'enseignant-hôte de leur classe respective de stage et aux autres enseignants avec lesquels ils ont été en contact, au cours de leur formation ou au début de leur carrière (Clark, Smith *et al.*, 1985). Cela confirme encore le caractère particulier du savoir enseignant qui se valide dans la pratique (Bolster, 1983) et l'écart entre les cultures enseignante et universitaire (Lessard, 1986); cela rejoint aussi le diagnostic assez sombre qu'on fait ici, en certains milieux, à l'égard de l'intervention récente de l'université dans le champ de la formation des maîtres, diagnostic qui alimente actuellement divers projets plus ou moins officiels de réforme de la formation des maîtres.

Quant à l'évolution du discours sur l'éducation, elle me semble réelle et la contribution de l'université m'y semble incontestable, mais ce discours «renouvelé» est quand même en rupture avec certaines pratiques éducatives traditionnelles dont la persistance s'observe quotidiennement dans le milieu scolaire. Le cas de l'évaluation pédagogique constitue à cet égard un exemple probant de cette situation.

L'apparition de la docimologie au Québec coïncide à peu près avec l'avènement de la formation des maîtres à l'université. Au cours des vingt-cinq dernières années, on a donc vu l'émergence du discours de l'évaluation au service de l'enseignement et de l'évaluation en tant qu'étape indissociable du processus d'enseignement. C'est à l'université que l'opposition fondamentale entre les deux fonctions de l'évaluation – production d'information dans le circuit enseignant-élève pendant une séquence d'enseignement-apprentissage, puis production d'une sanction dans le circuit enseignant-parent au terme d'un bloc de séquences d'enseignement-apprentissage que cette opposition, donc, a donné lieu à la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Alors que les travaux des universitaires relatifs à l'évaluation sommative donnaient essentiellement lieu à une consolidation des acquis de la psychométrie et à leur adaptation au contexte scolaire, leurs travaux sur l'évaluation formative se sont concrétisés dans la production d'un discours nouveau et original ainsi que des modèles et technologies afférents. Or les intervenants un peu familiers avec le milieu scolaire ne manquent pas d'observer que si le discours sur l'évaluation formative s'est intégré dans le discours quotidien de l'école à l'égard de l'évaluation, les pratiques traditionnelles de l'évaluation sommative sont toujours très valorisées et continuent souvent de prédominer. Quant aux pratiques qualifiées de formatives, elles n'en sont pas toujours, et quand elles en sont, elles s'avèrent discrètes et morcelées, c'est-à-dire rarement partagées entre collègues et plus rarement encore inscrites dans un dessein global.

Comme tout exemple, celui-ci renvoie à un aspect très particulier de l'activité professionnelle de l'enseignant et on pourrait être tenté de croire qu'il n'est pas nécessairement représentatif de l'impact de l'activité discursive universitaire sur le travail des praticiens. Or il existe d'autres domaines d'enseignement où la fréquentation assidue du milieu scolaire donne à l'observateur cette impression persistante d'une dissociation significative entre le discours et la pratique; l'enseignement du français ainsi que celui des sciences de la nature (Roy, 1990) sont, à cet égard, d'autres exemples qu'il serait tout aussi intéressant d'examiner.

Un bilan donc partiel, et probablement partial, mais un bilan qui ne manque pas d'interroger sur l'impact réel de notre action, ni de provoquer et de soutenir une réflexion continue sur les voies les plus opportunes de la transformation des modes et contenus de l'intervention de l'université dans le champ de la formation des maîtres.

6. L'ÉVALUATION PLURIELLE DES PRATIQUES DE FORMATION DES MAÎTRES

Revenons à la seconde partie de la quatrième question. On nous y interroge sur les formes (au pluriel) de recherches (au pluriel) à consacrer à l'évaluation de l'efficacité de nos pratiques de formation des maîtres, laissant entendre implicitement, par le fait même, que cette éva-

luation s'effectuera – ou devrait en tout cas s'effectuer – selon des perspectives qui traduiront nécessairement un certain pluralisme méthodologique, voire paradigmatique.

C'est sans doute auprès des gens qui sont mieux versés dans le domaine de l'évaluation de programmes que cette question trouvera surtout écho. Pour un esprit assez béotien en ce domaine particulier de l'évaluation, c'est la question du pluralisme méthodologique qui retient l'attention.

Il est certain qu'au strict point de vue d'une certaine congruence intellectuelle, il est légitime de concevoir que l'insertion d'activités de recherches-interventions dans l'éventail des pratiques de formation des maîtres entraîne qu'au moment de l'évaluation du programme de formation dont elles feraient partie, on fasse appel à des pratiques évaluatives qui s'inscrivent dans une même perspective paradigmatique. Cet argument d'une symétrie cartésienne incontestable n'est cependant pas suffisant pour convaincre les décideurs; c'est donc sur les mérites de ces approches qu'il faudra s'appuyer pour justifier la nécessité d'y recourir.

Or s'il semble que les divers modèles naturalistes d'évaluation des programmes aient fait depuis assez longtemps leurs preuves pour qu'il soit tout à fait justifié d'en préconiser l'utilisation, il est cependant intéressant de noter que le recours à ces modèles d'évaluation s'inscrit très fréquemment en complémentarité avec les modèles formalistes[13, 14].

---

13 Là encore, le cas de l'enseignement des sciences s'avère assez exemplaire. Ainsi, aux États-Unis, au Canada et en Australie, on a procédé depuis la fin des années soixante-dix à l'évaluation de l'ensemble des programmes d'enseignement des sciences. Or la réalisation de ces mandats nationaux a fait une large place aux méthodes naturalistes, et les conclusions qui en ont résulté en sont d'ailleurs fortement marquées. On peut en particulier consulter les travaux suivants: le *Project Synthesis* de Harms (in Yager, 1982) et plus particulièrement le volet de ce projet qui est consacré aux histoires de cas en enseignement des sciences (Stake et Easley, 1978); l'ensemble des travaux de recherche en marge de la formulation de l'avis du Conseil des sciences du Canada (1984) sur l'enseignement des sciences et plus particulièrement l'étude de documentation consacrée aux études de cas afférentes (Olson et Russell, 1984); le projet *Search for Excellence*

Si, comme le prétend Nadeau (1988), l'avenir de l'évaluation de programme dépend entre autres de la capacité de ses praticiens de réduire les craintes, de favoriser l'utilité sociale et de favoriser le partage des responsabilités, il est certain que l'évaluation de l'impact des programmes de formation des maîtres ainsi que des pratiques qu'ils comportent doit satisfaire aux mêmes impératifs. Or le recours aux pratiques naturalistes de l'évaluation de programme peut très vraisemblablement contribuer à la poursuite de cet idéal.

Quant aux injonctions de Nadeau relatives à l'impératif de freiner la «folie des méthodes» et à combattre le dogmatisme, elles renvoient bien sûr à la nécessité de se centrer sur l'objet à évaluer plutôt que sur le modèle à choisir pour le faire, mais elles renvoient en même temps au débat/non-débat entre les quantitatifs et les qualitatifs. La complémentarité méthodologique que l'on préconise maintenant très couramment entre les modèles naturalistes et formalistes de l'évaluation de programme escamote encore le débat entre la «faisabilité épistémologique» et la «désirabilité politique» de ce choix. Mais cela est une autre histoire...

CONCLUSION

Les questions soulevées par le thème de la nature et de la portée du rôle éventuel de la recherche dans la formation des maîtres recoupent nécessairement les questions qui sont abordées dans le contexte des autres débats animant aussi le champ de l'éducation : méthodologie de la recherche, formation pratique, culture et savoir enseignant, développement professionnel, etc. Cela participe de la remise en question continue qui caractérise notre secteur d'activité.

Que la formation des maîtres se remette en question de façon plus ou moins continue, cela fait peut-être partie de sa «nature» même de jeune discipline, à la fois située au confluent de plusieurs autres disciplines qui lui apportent leurs dynamismes respectifs, et encore occupée à

in Science Education réalisé aux États-Unis sous le patronage du *National Science Teachers Association* (in Penick, Yager et Bonnstetter, 1986); le projet *Exemplary Practice in Science and Mathematics Education* réalisé en Australie (Tobin et Fraser, 1987; in Tobin et Garnett, 1988).

14 La distinction entre les modèles naturalistes et formalistes d'évaluation des programmes est empruntée à Nadeau (1988).

forger sa spécificité dans le creuset de ses propres dynamismes. La réalisation de cet ouvrage est un exemple stimulant du Grand Débat qui doit toujours animer les formateurs de maîtres, tout autant que des occasions qu'ils doivent se donner pour le faire.

Cela ne fait cependant pas oublier que l'avenir de la formation universitaire des maîtres traverse ici, au Québec, une période tumultueuse au cours de laquelle ses mandants ministériels procèdent à des consultations structurées mais parcellaires dont le dessein est sans doute louable mais dont les résultats sont encore incertains.

Que la formation des maîtres soit remise en question, cela peut inquiéter, interroger ou bousculer; cependant cela doit nous réjouir aussi. Dans une société où les affaires de l'éducation sont souvent à l'arrière plan des préoccupations de l'actualité alors qu'elles continuent de mobiliser des ressources humaines nombreuses et d'exiger un effort budgétaire considérable de la part de nos concitoyens, il est même rassurant que nous sortions enfin du désert médiatique de ces dernières années.

Si cette turbulence nous fait courir les risques de décisions politiques ou bureaucratiques qui pourraient dans certains cas s'avérer fâcheuses et intempestives, elle nous donne l'occasion d'exercer notre métier d'intellectuel et de travailleur du savoir, et aussi celle de le donner à voir et à faire à ceux qui s'appuient sur nous pour l'apprendre.

RÉFÉRENCES

BLOOM, A. (1987).
L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale. Montréal : Guérin Littérature.

BOGDAN, R.C. et BIKLEN, S.K. (1982).
Qualitative research for education : An introduction to theory and methods. Boston : Allyn and Bacon.

BOLSTER, A. S. (1983).
Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review, 53*(3), 294-308.

BOUSQUET, J.-C. (1990).
Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011. Collection Études et analyses. Québec : Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation.

BOYER, J.-Y., ROY, J. A. et ROY, R.-C. (1993).
Influence de la formation universitaire sur la maîtrise du français écrit d'étudiants en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 19*(3).

BROOKHART, S. M. et LOADMAN, W. E. (1990).
Empirical evidence that school-university collaboration is multicultural education. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 149-163.

BUCHMANN, M. et SCHWILLE, J. (1983).
Education : The overcoming of experience. *American Journal of Education, 92*(1), 30-51.

CLARK, D. C., SMITH, R. B., NEWBY, T. J. et COOK, V. A. (1985).
Perceived origins of teaching behavior. *Journal of Teacher Education, 36*(6), 49-53.

CLIFFORD, G. J. (1973).
A history of the impact of research on teaching. *In* Travers, R.M.W. (éd.), *Second Handbook of Research on Teaching* (p. 1-46). Chicago : Rand McNally.

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES (1990).
Agir ensemble. Rapport sur le développement. Boucherville : Gaëtan Morin.

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES (1989).
Deux Québec en un. Rapport sur le développement social et démographique. Boucherville : Gaëtan Morin.

CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA (1984).
À l'école des sciences. La jeunesse canadienne face à son avenir. Rapport 36. Ottawa : Conseil des sciences du Canada.

COSTA, C. H. (avec la collaboration d'Herbert J. Kiesling). (1980).
Elementary and Secondary Education. *In* Washnis, G.J. (éd.), *Productivity improvement handbook for state and local government* (p. 1135-1161). New York : John Wiley and Sons.

FINKIELKRAUT, A. (1987).
La défaite de la pensée. Folio. Collection Essais. Paris : Gallimard.

GIRARD, A. (1989).
Les sciences de l'éducation à la québécoise. Montréal : Université de Montréal.

HOYLE, E. (1980).
Professionalization and deprofessionalization in education. *In* Hoyle, E. (éd.) *World Yearbook of Education 1980. Professional development of teachers* (p. 42-54). London : Kogan Page / New York : Nichols Publishing Company.

JOHNSON, N. A. et JOHNSON-LEE, B. A. (1988).
Ethnographic research in education : Strategies for reappraisal. *McGill Journal of Education, 23*(3), 231-241.

LABAREE, D. F. (1991).
Power, knowledge and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.

LAROUCHE, R. (1987).
La sociologie des professions. Perception critique de certains concepts ou courants d'idées. Collection Études. Québec : Office des professions du Québec.

LESSARD, C. (1986).
La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères*, (8), 135-189.

MANNING, P. K. (1979).
Metaphors of the fields : Varieties of organizational discourse. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 660-671.

NADEAU, M.-A. (1988).
L'évaluation de programme. Théorie et pratique (2e édition). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

OLSON, J. et RUSSELL, T. (1984).
L'enseignement des sciences dans les écoles canadiennes. Volume III. Études de cas. Étude de documentation nº 52. Ottawa : Conseil des sciences du Canada.

PENICK, J. E., YAGER, R. E. et BONNSTETTER, R. (1986).
Teachers make exemplary programs. *Educational Leadership, 44*(2), 14-20.

PINCUS, J. (1974).
Incentives for innovation in the public schools. *Review of Educational Research, 44*(1), 113-144.

REVEL, J.-F. (1988).
La Connaissance inutile. Paris : Grasset.

ROY, J. A. (1990).
Enseigner les sciences au primaire : perspective de l'enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, 16*(2), 185-205.

ROY, J. A. (1989).
Recherche, enseignement et enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, 15*(1), 103-122.

SMITH, J. K. et HESHUSIUS, L. (1986).
Closing down the conversation : The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher, 15*(1), 4-12.

SMYTH, J. (1990).
Teacher evaluation as the technology of increased centralism in education. In Chris Bell (éd.). *World Yearbook of Education 1990. Assessment and Evaluation* (p. 237-257). London : Kogan Page/New York : Nichols Publishing Company.

SOULET, M.-H. (1987).
La recherche qualitative ou la fin des certitudes. *In* Deslauriers, J. P. (éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 9-22). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

SPRADLEY, J. P. (1980).
Participant observation. New York : Holt, Rinehart and Winston.

SPRADLEY, J. P. (1979).
The ethnographic Interview. New York : Holt, Rinehart and Winston.

STAKE, R. E., EASLEY, J. A. (1978).
Case studies in science education. Washington : The Government Printing Office.

SYKES, G. (1983).
Contradictions, ironies, and promises unfulfilled : A contemporary account of the status of teaching. *Phi Delta Kappan, 65*(2), 87-93.

TOBIN, K. et GARNETT, P. (1988).
Exemplary practice in science classrooms. *Science Education, 72*(2), 197-208.

TOM, A. R. (1985).
Rethinking the relationship between research and practices in teaching. *Teaching and Teacher Education, 1*(2), 139-153.

TURNER, G., NUTTALL, D. et CLIFT, P. (1986).
Staff appraisal. In Eric Hoyle (éd.), *World Yearbook of Education 1986. The management of schools* (p. 125-135). London : Kogan Page/New York : Nichols Publishing Company.

VAN MAANEN, J. (1988).
Tales of the field. On writing ethnography. Chicago : The University of Chicago Press.

VAN MAANEN, J. (1979).
The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 539-550.

WISE, A. E. (1978).
The hyper-rationalization of american education. *Educational Leadership, 35*(5), 354-361.

YAGER, R. E. (1982).
Factors involved with qualitative synthesis : A new focus for research in science education. *Journal of Research in Science Teaching, 19*(5), 337-350.

SAVOIRS ET EXPÉRIENCE CHEZ LES ENSEIGNANTS DE MÉTIER

MAURICE TARDIF
Université Laval

INTRODUCTION[1]

Au cours des trois dernières décennies, la formation des enseignants du primaire et du secondaire dans les facultés des sciences de l'éducation au Québec a été une entreprise collective où a fini par s'instaurer, semble-t-il, une sorte de rupture entre les enseignants de métier et les formateurs universitaires[2]. Cette rupture transparaît notamment dans la très faible reconnaissance exprimée par chacun des groupes face aux savoirs, aux compétences et aux contributions de l'autre groupe. Dans les facultés des sciences de l'éducation, cette faible reconnaissance s'exprime concrètement par l'absence d'intégration des enseignants de métier aux instances et aux mécanismes régissant la formation des maîtres. Règle générale, les enseignants de métier, peu importe leur statut professionnel, viennent à l'université comme étudiants et non pas comme collaborateurs et formateurs à part entière. Cette règle possède bien sûr ses exceptions, mais il s'agit justement d'exceptions qui dépendent souvent des circons-

1 Ce texte est en filiation directe avec les travaux sur l'histoire du corps enseignant québécois du primaire et du secondaire que je poursuis avec C. Lessard de l'Université de Montréal depuis 1986. Il s'agit d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Dans le cadre de cette recherche, nous avons interviewé une centaine d'enseignantes et d'enseignants de métier. Dans le présent texte, les références aux discours des enseignants sont tirées de ces entrevues. J'ai également publié antérieurement quelques textes sur les savoirs des enseignants auxquels je me réfère à quelques occasions ici. Ces textes sont cités en référence.

2 Cette rupture n'est pas totale bien sûr. À cet égard, il serait peut-être plus juste de nuancer et de parler de rapport de «proximité-distance» entre les deux groupes, compte tenu que certains éléments du corps enseignant dans les facultés d'éducation ont toujours été assez près des enseignants de métier. De plus, il existe également à travers la formation pratique une pénétration du milieu universitaire par les enseignants de métier qui commence à prendre une importance croissante depuis cinq ou six ans. Sur ce sujet, on peut consulter le rapport sur *La formation pratique des enseignants*, produit par le Comité sur la formation et le perfectionnement, en mars 1989, pour l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.

tances locales, voire de la bonne volonté des individus. Dans les faits, le corps enseignant, non pas en tant que collection d'individus mais en tant que groupe professionnel, est exclu du champ de sa formation, dont il ne contrôle ni les contenus, ni les modes, ni l'organisation. Cette situation confine au paradoxe lorsqu'on pense que les enseignants sont des formateurs auxquels on dénie la capacité d'intervenir directement sur leur propre formation. Si on admet qu'une profession doit pouvoir contrôler d'une façon ou d'une autre ses propres savoirs et sa formation pour mériter ce titre, alors on comprend que le corps enseignant est encore loin de pouvoir revendiquer ce statut pour ses membres.

Il est important de souligner ici que les enseignants de métier ne sont pas des «victimes» du pouvoir des universitaires qui les forment. En fait, la rupture est à double sens : les exclus possèdent aussi le pouvoir d'exclure. Ainsi, chez les enseignants, la formation qu'ils reçoivent à l'université est jugée souvent trop abstraite et trop théorique, détachée de la pratique, sans rapport avec le vécu quotidien et les contraintes réelles du métier[3]. Cette dévaluation de leur formation professionnelle amène un grand nombre d'enseignants à penser que l'enseignement s'apprend sur le tas («on apprend à enseigner en enseignant») et à privilégier leur personnalité ou leur talent comme facteur explicatif et déterminant de la réussite professionnelle («l'enseignement, tu l'as ou tu l'as pas : c'est une question de talent, de personnalité; ça ne s'apprend pas dans les livres ni à l'université»). On peut penser que l'idéologie du don ou du talent personnel, ainsi que la croyance à la valeur formatrice du concret, de l'expérience et du vécu constituent justement, sur le plan de la culture professionnelle, des solutions de rechange à une formation universitaire jugée souvent trop déficiente et trop éloignée du métier. Cependant nous verrons plus loin que cette idéologie et cette croyance reposent aussi sur des conditions qui déterminent la pratique professionnelle des enseignants; à ce titre, elles ne sont pas uniquement des substituts à une formation trop

3 Ce jugement globalement négatif porté par les enseignants sur leur formation professionnelle doit cependant être nuancé, comme le montrent nos travaux sur cette question: Tardif, Maurice, Claude Lessard et Louise Lahaye, «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant», *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 55-70, printemps 1991.

éloignée de la pratique, elles traduisent également et positivement la réalité de cette pratique pour ceux qui la vivent quotidiennement.

Quoi qu'il en soit, il est évident que cette rupture est lourde de conséquences et de tensions négatives pour les deux groupes. Elle sape la légitimité de chacun d'eux, tout en rendant très difficile leur rapport réciproque. Les formateurs de maîtres se voient cantonnés à un champ de formation sans efficacité sur la pratique professionnelle des maîtres, alors que ces derniers sont confinés à un métier dont ils ne contrôlent pas la formation professionnelle : pratique et formation deviennent dès lors deux réalités séparées, voire antagonistes.

La question à l'origine de ce texte est la suivante : la rupture entre les formateurs de maîtres et les enseignants de métier est-elle quelque chose d'inévitable ou bien est-il possible présentement de l'atténuer, voire de l'éliminer? Cette question pose le problème de l'établissement d'un partenariat entre les deux groupes. Cette idée est actuellement, comme on dit, dans «l'air temps». Elle implique forcément beaucoup de choses, et certaines d'entre elles affectent directement les carrières, les promotions et les statuts professionnels des membres des deux groupes en présence, sans parler des institutions dans lesquelles ils œuvrent[4]. Cependant, quelles que soient ses implications et ses applications complexes, l'idée de partenariat repose sur une condition préalable et nécessaire à sa réalisation : les chercheurs et les formateurs universitaires qui œuvrent dans les facultés des sciences de l'éducation doivent reconnaître que le métier enseignant exige des praticiens des savoirs que les premiers sont incapables d'élaborer par eux-mêmes parce qu'ils sont «produits» par les seconds. Ces savoirs, nous les appellerons savoirs d'expérience.

4 Ainsi, un tel partenariat impliquerait que les universitaires qui se consacrent à la formation des maîtres et à la pédagogie dans les facultés d'éducation voient leur tâche reconnue officiellement dans les critères de promotion. Il impliquerait aussi que certains enseignants de métier puissent participer officiellement à la recherche sur la formation des maîtres et à la formation de leurs pairs, participation prévue à leur tâche et devenant dans certains cas une promotion dans un métier somme toute plutôt «plat» sur ce plan. Ces deux exemples suffisent à montrer que le partenariat ne peut pas reposer uniquement sur la bonne volonté ni sur les initiatives des individus, qu'il implique en fait une restructuration des territoires professionnels de deux groupes et un sérieux ajustement entre les institutions universitaires et scolaires, entre les facultés d'éducation et les écoles.

La compréhension de la nature de ces savoirs et de leur importance s'appuie sur l'idée suivante, qui sert ici de présupposé à notre texte : les savoirs qui servent d'assises à la compétence professionnelle des enseignants sont distincts des savoirs formels ou académiques transmis par les institutions de formation des maîtres et ce, dans la mesure où le travail enseignant est porteur de déterminations et de contraintes professionnelles qui impliquent la mise en œuvre de savoirs spécifiques au métier. Ce postulat commande une perspective analytique basée sur l'idée que les savoirs professionnels des praticiens doivent s'analyser en relation directe «au système d'action» qui caractérise leur pratique[5]. Selon cette perspective, les savoirs des praticiens de l'enseignement ne correspondent pas à une connaissance, au sens usuel de ce terme, c'est-à-dire à une représentation formelle, générale, «théorique», portant sur un «objet» ou un «phénomène»; ils réfèrent plutôt à des représentations concrètes, spécifiques, «pratiques», orientées vers le contrôle de situations, la solution de problèmes, la réalisation d'objectifs en contexte. Bref, il s'agit de savoirs pragmatiques, c'est-à-dire, au sens premier de ce mot, de savoirs forgés au contact «des choses elles-mêmes», c'est-à-dire des situations concrètes du métier enseignant.

Le but de ce texte est de comprendre la nature des savoirs d'expérience. Dans ce qui suit, en partant de l'idée que le travail enseignant exige – comme toute activité professionnelle – certains savoirs nécessaires à son exécution, nous tâcherons de montrer que les savoirs d'expérience ne découlent pas de «qualités occultes, innées ou naturelles» propres aux praticiens mais qu'ils dérivent au contraire des conditions qui structurent quotidiennement la pratique du métier enseignant. Nous allons donc nous intéresser à ces conditions objectives qui rendent nécessaires les savoirs d'expérience. Ces conditions correspondent au contexte dans lequel se déroule le travail enseignant et s'exécutent les divers actes professionnels constitutifs de la pratique quotidienne. L'analyse de ces conditions permettra de mieux comprendre pourquoi les savoirs d'expérience échappent aux processus de production des savoirs en vigueur dans le champ de la recherche et de la pédagogie universitaires. Nous verrons également

5. Sur cette perspective, cf. par exemple, Friedson, E., *Professional power : A study of the institutionalization of formal knowledge*, Chicago, The University of Chicago Press, 1986.

que ces conditions objectives agissent sur les attributs subjectifs – la personnalité, le style d'enseignement, etc. – des individus, qui deviennent dès lors des composantes importantes de l'activité professionnelle en enseignement. Pour analyser ces conditions, nous allons commencer par mettre en évidence deux dimensions inhérentes au travail enseignant, qui est à la fois instrumental et interactif, c'est-à-dire qu'il poursuit des buts (fixés par l'organisation scolaire), tout en se déployant concrètement au sein d'interactions avec les élèves et les autres intervenants scolaires. Nous tâcherons de montrer chemin faisant que ces deux dimensions renvoient à deux conceptions de l'expérience comme source du savoir-enseigner.

En conclusion, nous reviendrons sur certaines des questions qui ont été débattues lors de nos échanges consacrés au rapport de la recherche universitaire et de la formation des maîtres.

1. LE TRAVAIL ENSEIGNANT ET SES DIMENSIONS INSTRUMENTALES ET INTERACTIVES

Les sociétés actuelles se caractérisent notamment par le développement de vastes organisations bureaucratiques dans lesquelles des employés salariés sont appelés à travailler avec des personnes, des êtres humains. L'école est l'une de ces organisations. La dimension bureaucratique de l'institution scolaire se manifeste dans l'organisation du travail au sein de laquelle sont intégrés les enseignants. En effet, cette organisation du travail présente un certain nombre de traits et de tendances bureaucratiques : a) division poussée du travail entre les corps d'agents dont le territoire professionnel est marqué par des balises légales, ainsi que par la possession de certains attributs professionnels (formation, diplôme, expérience, etc.) qui ont un effet de fermeture et qui protègent certains corps des empiétements des autres sur leur territoire professionnel; b) contrôle relativement poussé des divers aspects des activités professionnelles : lieu et durée d'exécution, contenus et objectifs des tâches, rétribution, etc.; c) légalisme dans le règlement des conflits et des tensions qui peuvent surgir au sein des corps d'agents scolaires ou entre eux; d) formalisation des activités professionnelles dont le déroulement est relativement standardisé; e) hiérarchisation et centralisme des instances et des mécanismes de décision, ainsi que dans le partage des autorités.

Cependant ces traits bureaucratiques ne suffisent pas à définir la nature du travail ou de l'activité professionnelle propre aux enseignants. En effet, ce qui caractérise la tâche de ces derniers, c'est d'avoir à travailler en contact direct avec les élèves, d'établir avec eux un rapport de personne à personne. Dans cette optique, on peut dire que les enseignants sont en interaction dans le processus de travail scolaire : leurs activités professionnelles quotidiennes les amènent nécessairement à entrer en interaction avec les élèves; ils ne travaillent donc pas sur des objets, des choses, des marchandises, de la matière, mais avec des personnes auxquelles ils rendent un service public placé sous la responsabilité de l'État. Pour l'enseignant, l'essentiel de son travail consiste à entrer dans une classe, qui est un lieu relativement caché au sein de l'école, à établir avec les élèves des relations et à déclencher un programme d'interactions avec eux. C'est en ce sens que l'on peut parler de la dimension interactive du travail enseignant. Nous verrons plus loin que cette dimension interactive est porteuse de déterminations spécifiques.

Cependant, dans les organisations scolaires, le travail enseignant est soumis, comme tout travail, à des formes typiques d'organisation, de réglementation, de contrôle, de rationalisation, etc. En ce sens, il s'agit d'une forme d'activité orientée par des buts, c'est-à-dire, selon la terminologie en usage dans les sciences sociales et les théories de l'action, d'une activité instrumentale. Par exemple, le travail enseignant est structuré et orienté par certaines contraintes institutionnelles et légales : convention collective, programmes, permis, etc. Le programme scolaire est lui-même prévu et organisé en fonction d'objectifs d'apprentissage. Bref, règle générale, un enseignant ne fait pas ce qu'il veut; ses activités sont déterminées par le cadre du travail scolaire, qui lui impose certains buts, certains objectifs qu'il s'efforce tant bien que mal de respecter. Dans son travail quotidien, l'enseignant poursuit des buts, des objectifs; il s'efforce de coordonner, d'agencer et de manipuler des moyens et de contrôler des situations pour parvenir à des fins, qui sont fixées par l'organisation pour laquelle il travaille. C'est dans cette optique que nous parlons de la dimension instrumentale du travail enseignant. Cette dimension intervient sur plusieurs plans : gestion de la classe, application du programme, maintien de la discipline, etc.

Il en ressort que ces deux dimensions sont simultanément présentes dans le processus du travail enseignant qu'on peut définir formellement comme «une activité professionnelle visant la réalisation de buts éducatifs dans le cadre de rapports interactifs avec les élèves». La présence simultanée de ces deux dimensions est potentiellement porteuse de tensions. Par exemple, l'enseignant, parce qu'il travaille avec des élèves, des personnes, ne peut se contenter de poursuivre mécaniquement les buts fixés par l'institution scolaire; au contraire, il doit tenir compte des contraintes inhérentes à l'interaction humaine, notamment des valeurs et de l'affectivité impliquées dans toute interaction entre des êtres humains. En d'autres termes, l'enseignant ne peut pas traiter les élèves comme des produits, ces objets, des choses, comme c'est le cas dans le travail industriel et technologique, qu'on peut prendre comme idéal type de l'activité instrumentale. Il doit tenir compte qu'il s'agit de personnes qui peuvent réagir à son action (par exemple collaborer avec lui ou lui résister), que celles-ci sont dotées d'une certaine autonomie, voire d'une certaine liberté. Ainsi, à la différence du travailleur industriel ou du technicien, l'enseignant agit dans un environnement constitué par des rapports humains et «l'objet» de son activité est l'être humain.

Après avoir défini sommairement ces deux dimensions du travail enseignant, analysons-les de façon plus précise, de façon à mettre en lumière leurs implications sur les conceptions du travail enseignant, sur les modèles de l'activité professionnelle et sur les conceptions du savoir enseignant.

2. Le travail enseignant en tant qu'activité instrumentale

Par activité instrumentale, nous référons à toutes les actions humaines où il s'agit d'atteindre un but quelconque, impliquant une coordination de certains moyens et une manipulation de certaines conditions[6]. Dans nos sociétés, les techniques et le travail, ainsi que l'ensemble des

6 Le but visé, quel qu'il soit, appartient en principe à la classe des objectifs réalisables par l'action humaine. Soulignons que le contenu de cette classe est historiquement variable: nos ancêtres immédiats considéraient qu'aller sur la Lune était un but impossible, alors que ce but est maintenant réalisé. Pour la définition de l'activité instrumentale, cf. Habermas, J. (1984). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tome 1). Paris : Fayard, p. 90-115, 1987, et Horkheimer, M., *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. Paris : Gallimard, 1974.

activités économiques constituent des types canoniques de l'activité instrumentale. Or cette activité suppose, chez l'acteur, un «savoir-agir ou un savoir-faire en fonction d'un but»; un tel savoir porte aussi bien sur les moyens que les conditions (ou le contexte) de l'action. Ce savoir-agir (ou savoir-faire) a la propriété d'être faillible, discutable et critiquable. Par exemple, si l'action échoue, alors on peut discuter de la pertinence des moyens utilisés, de l'efficacité du contrôle des conditions, etc. En ce sens, on peut dire que l'activité instrumentale possède un critère interne de validité : ce critère, c'est le succès ou l'échec de l'action. Ce critère, qui peut donner lieu à une formalisation très poussée[7], permet de porter des jugements sur la pratique de l'acteur. L'action est-elle un succès? A-t-elle entièrement ou partiellement réussi? Le but est-il atteint? Certains moyens sont-ils plus efficaces pour atteindre le même but? Un tel critère, on le voit bien, est essentiellement technique, c'est-à-dire qu'il ne dépend pas de normes ni de valeurs morales, religieuses, esthétiques, sociales, etc., à partir desquelles nous pouvons louer ou condamner une action : une action peut être moralement indéfendable mais être pleinement efficace en fonction d'un but déterminé. Dans cette optique, on peut dire que l'efficacité constitue un critère non pas immoral mais amoral.

Bien qu'elles existent depuis l'origine de l'humanité, ce n'est qu'avec les temps modernes (du XVII^e siècle à aujourd'hui) que les activités instrumentales ont acquis une importance décisive, tout en occupant le sommet de la hiérarchie des activités humaines[8]. Divers facteurs ont contribué à cela : a) la dissolution des traditions grécolatine et judéo-chrétienne, qui tenaient généralement le travail et la technique en piètre estime, tout en limitant les activités instrumentales au nom de normes éthiques, religieuses ou traditionnelles; b) l'émergence de la pensée scientifique, qui permit de donner aux activités instrumentales un fondement rigoureux par le biais de l'explication causale des phénomènes et la mathématisation de l'univers; c) le développement du machinisme et de l'industrialisation qui a permis l'émergence d'une sphère économique fondée exclusivement sur des activités instrumentales; d) la croissance de l'État et de son rôle de planification et de gestion des affaires collec-

7 C'est le cas, par exemple, avec la théorie des jeux.

8 Sur cette question, Arendt, H., *La condition de l'homme moderne*, Paris : Calmann-Lévy, 1983.

tives, e) le développement des idéologies empiriste, positiviste, scientiste, technocratique, etc., qui postulent que seul le savoir scientifique est vrai et que la «technoscience» est capable de résoudre tous les problèmes humains réels. Ces phénomènes correspondent à ce que Max Weber appelait la «rationalisation du monde».

Dans nos sociétés contemporaines, l'essor des professions (par opposition aux métiers, à l'artisanat, aux arts) découle en partie de ces phénomènes et s'appuie sur une conception fortement instrumentale de l'activité professionnelle. Le modèle traditionnel de la profession est le suivant[9] : l'existence d'une communauté scientifique ou savante qui produit un corps de connaissances rigoureuses, l'intégration de ces connaissances dans un programme de formation universitaire, la division de cette formation entre chercheurs et praticiens, entre sciences fondamentales et sciences appliquées, le développement chez les praticiens de méthodes de travail et de techniques d'intervention destinées à résoudre les problèmes spécifiques et spécialisés qu'ils affrontent dans la pratique professionnelle et ce, en les dérivant des lois générales élaborées par la communauté scientifique. Bref, la pratique professionnelle est vue comme une science appliquée et le praticien, comme un expert en résolution de problèmes. Cet expert résout les problèmes particuliers en les subsumant sous des lois ou des principes généraux, ce qui implique l'existence d'un continuum entre les sciences fondamentales et les sciences appliquées. Ce continuum découle de la possibilité de transposer à l'action instrumentale, structurée selon une logique téléologique (moyen-fin), les résultats de la connaissance scientifique, structurée, elle, selon une logique causale (cause-effet)[10]. Bref, la connaissance et la maîtrise des enchaînements causaux qui relient les phénomènes permettent en retour d'agir sur les phénomènes et de les soumettre techniquement aux buts humains.

9 Schön, D.A. (1983), *The Reflective practitionner. How professionals think in action*, New York : Basic books, consacre une partie de son ouvrage à analyser ce modèle; les développements qui suivent s'inspirent notamment de cet auteur. Voir également David F. Labaree, «Power, knowledge, and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching», *Harvard Education Review*, 62(2), 123-154, 1992.

10 Que cette logique causale soit vue comme déterministe ou statistique, peu importe ici.

Une telle conception de la pratique professionnelle est conforme au modèle positiviste de la rationalité instrumentale ou technique, qui présuppose que la connaissance professionnelle la plus puissante est une application de théories scientifiques à la solution de problèmes techniques. L'épistémologie de la rationalité technique s'appuie sur l'idée qu'une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas. Une science appliquée repose sur une science fondamentale. À son tour, la science appliquée sert de fondement aux interventions réelles et ponctuelles des praticiens, elle leur fournit des règles, des techniques et des procédures à suivre. Soulignons que ce modèle de rationalité n'est pas seulement à la base de la connaissance professionnelle, il est aussi à la base du contexte institutionnel de production de connaissances, au sens où la recherche est institutionnellement séparée de la pratique. Les chercheurs vont élaborer les connaissances qui seront utilisées ensuite par les praticiens. Ce contexte institutionnel fonde donc une division du travail entre les producteurs de connaissances (les chercheurs) et les praticiens, qui travaillent au niveau de l'application des connaissances à des situations empiriques. En ce sens, on peut dire que la rationalité technique sert à légitimer une organisation du travail et à justifier une hiérarchie entre les groupes professionnels par rapport à la maîtrise de la connaissance scientifique.

2.1 Savoir et expérience selon la conception instrumentale

Quelle est la conception du «savoir pratique» véhiculée par ce modèle professionnel? Quel est le savoir typique du praticien plongé dans l'action? Le savoir du praticien est assimilé à un savoir technique, au sens large de ce dernier terme : ce savoir est construit en termes de connaissance de la relation entre les moyens et les fins, dans le but de déterminer quels moyens sont les plus appropriés pour atteindre les fins données. Or la détermination de ces fins échappe au savoir technique, qui se contente d'enregistrer leur existence comme un état de fait souhaitable et qui œuvre essentiellement sur le plan des moyens. C'est pourquoi le professionnel, comme expert compétent doté d'un savoir instrumental efficace, n'a pas pour fonction de délibérer sur les fins qui orientent sa propre activité; sa mission se limite à la coordination des moyens et du contrôle des conditions qui permettent d'atteindre certains buts, certaines fins.

La rationalité technique considère la pratique professionnelle comme une résolution instrumentale de problèmes basée sur l'application de théories et techniques scientifiques, sur l'ajustement instrumental des moyens aux fins et sur un savoir scientifique spécialisé. Le type de connaissance qui balise la compétence des praticiens est donc une connaissance scientifiquement validée des moyens les mieux appropriés pour identifier, analyser et résoudre les problèmes donnés. En ce sens, la fonction des écoles professionnelles doit être de transmettre aux étudiants un savoir généralisable et systématique qui soit le fondement d'une performance professionnelle. La pratique n'est pas vue elle-même comme un lieu d'apprentissage original et autonome, mais comme une instance où sont appliqués les procédés et les généralisations issus de la recherche scientifique. La pratique, certes, exige certains ajustements lors de l'application des théories, mais ces ajustements sont considérés comme des problèmes techniques solubles par les progrès de la recherche scientifique. Il en découle que les problèmes concrets, spécifiques qui se posent aux praticiens ont leur solution ultime en dehors de la pratique, c'est-à-dire dans l'élaboration de théories plus puissantes et de procédés techniques plus efficaces.

Cette conception du savoir professionnel s'appuie sur une vision empiriste de l'expérience qui opère à deux niveaux. Au premier niveau, qui est au fond celui de l'expérience quotidienne, celle-ci est vue comme un processus d'essais et d'erreurs, de tâtonnements et d'ajustements progressifs aux faits et aux situations; ce processus, dans la mesure où les mêmes faits et les mêmes situations se répètent, permet de faire des inférences et d'établir des anticipations concernant la suite des événements. L'expérience est donc un processus d'apprentissage spontané qui permet d'acquérir des certitudes quant à la façon de contrôler les faits et les situations qui se répètent. Ces certitudes correspondent à des croyances et à des habitudes dont la pertinence tient uniquement à la répétition des situations et des faits. Ainsi conçue, l'expérience est un phénomène largement individuel. C'est l'individu qui apprend progressivement au contact direct des phénomènes; certes, il peut profiter de l'expérience d'autrui pour orienter sa conduite, mais cette expérience indirecte doit elle-même être confirmée par l'apprentissage individuel. Comme on dit souvent, «rien ne remplace l'expérience»[11].

11 Cette conception fut élaborée par les philosophes anglo-saxons, tels Locke et Hume.

En éducation, lorsqu'on parle de «l'enseignant expérimenté», c'est habituellement à cette conception de l'expérience qu'on se réfère : l'enseignant expérimenté connaît les trucs du métier, il sait s'y prendre avec les élèves, parce qu'il a développé avec le temps et l'habitude des stratégies pour résoudre des problèmes typiques; un peu comme un artisan, face aux divers problèmes concrets, il possède un large répertoire de solutions acquises au cours d'une longue pratique du métier. À ce niveau, on peut dire que l'expérience du métier enseignant correspond à ce qu'on appelle un art. L'enseignant expérimenté est donc une sorte d'artisan : il possède une représentation générale du but qu'il veut atteindre, il a une connaissance acquise et concrète de la situation dans laquelle il œuvre, il agit en se basant sur les coutumes et des recettes éprouvées propres à son art, il se fie aussi à son habileté personnelle et, enfin, il prend pour guide son expérience, source des bonnes habitudes, c'est-à-dire des manières-de-faire, des tours-de-mains, des façons-de-s'y-prendre éprouvés par le temps et les réussites successives.

Toutefois, en tant que processus d'apprentissage spontané, en tant qu'art, l'expérience est limitée; il suffit en effet que les faits et les situations changent pour que les anciennes stratégies cessent de fonctionner. En ce sens, l'expérience spontanée peut être (et est effectivement) une source d'erreurs; c'est notamment ce qui explique pourquoi des enseignants expérimentés, au sens de «possédant plusieurs années d'expérience du métier», peuvent fort bien verser dans des routines qui ne correspondent plus à la nouveauté des situations ou des problèmes. Bref, l'expérience fondée sur le temps et la répétition implique une stabilité des situations qui, lorsqu'elle fait défaut, risque de priver l'expérience de tout sens[12].

Le second niveau correspond à l'expérience scientifique. Ce qui le distingue du premier n'est pas une différence de nature mais de degré. À ce niveau, l'expérience cesse d'être un processus spontané pour devenir un processus conscient, systématique, volontaire et méthodique. En

12 Il n'y a qu'à penser ici aux bouleversements importants qu'a connus le système scolaire au Québec depuis la réforme pour saisir le caractère limité de l'expérience spontanée des enseignants de métier qui œuvraient dans les années 40-50 : dans le cadre d'un nouveau système, il n'est plus évident que cette expérience servait à quelque chose.

d'autres termes, elle devient un processus d'apprentissage organisé, formalisé, basé sur le contrôle des faits et la validation des croyances (les hypothèses théoriques). Elle culmine dans ce qu'on appelle la recherche et les méthodologies scientifiques, qui sont des processus cumulatifs de vérification et d'acquisition de connaissances plus puissantes[13]. Dans ce cadre, l'expérience est un phénomène collectif et intersubjectif : elle repose sur la répétition standardisée de procédures et de méthodes partagées par une communauté scientifique ou savante. Seules sont valides les expériences susceptibles d'être répétées dans des conditions identiques et qui aboutissent aux mêmes résultats. Au premier niveau, expérience et pratique quotidienne se confondent mais au second niveau, elles se séparent : l'expérience s'autonomise dans la recherche scientifique et savante, alors que la pratique devient un champ d'application des résultats de l'expérience organisée. L'enseignant de métier – l'artisan – cède ici sa place à l'expert, au professionnel; ce dernier ne se fie plus à des habitudes mais s'appuie sur des théories et des procédés éprouvés.

Il est important d'insister encore une fois sur le fait que ces deux niveaux participent d'une seule et même conception de l'expérience, conçue globalement comme un processus d'apprentissage (spontané ou organisé) visant la connaissance et la maîtrise des faits et des situations. C'est justement cette unité qui permet à l'expérience organisée et systématique, source de la connaissance scientifique, de pouvoir se substituer à l'expérience spontanée. On sait que l'évolution de la sphère économique a été largement dominée par un tel phénomène : les savoir-faire traditionnels, les arts et les métiers ont cédé la place au travail instrumental, à la planification industrielle et à l'application des technologies scientifiques. C'est cette même évolution qui s'étend de nos jours aux autres sphères sociales, notamment à la sphère des pratiques éducatives institutionnalisées.

2.2 Éducation et activité instrumentale

En éducation, les activités instrumentales ont pénétré la sphère des pratiques éducatives de plusieurs façons : a) par l'institution d'un système scolaire public séparé de l'éducation familiale et des éducations

13 POPPER, K.R. (1975), *La connaissance objective*, Bruxelles : Éditions Complexe, 1978.

informelles et traditionnelles : ce système d'éducation se présente comme un réseau d'appareils centralisés, planifiés et orientés en fonction de finalités et de politiques définies; le système scolaire a été conçu sur le modèle usinier (production de masse, spécialisation des tâches, segmentation du travail, uniformisation des activités, objectifs généraux et spécifiques, mesures, etc.); b) par le rôle de l'État, qui comprend l'éducation comme un *instrument* collectif que doit contrôler la société afin d'obtenir certains effets prévisibles; c) par l'émergence des sciences de l'éducation progressivement entraînées, malgré de fortes résistances toujours à l'œuvre au sein des facultés, vers le développement d'une logique universitaire, basée sur la recherche scientifique ainsi que sur l'application des résultats scientifiques à la résolution des problèmes pédagogiques[14]; d) par l'application des programmes de formation uniformisés et orientés par des objectifs, ainsi que par la bureaucratisation des institutions scolaires, dont nous avons décrit brièvement les traits auparavant (segmentation, spécialisation, etc).

C'est dans le cadre de ces phénomènes que l'enseignement peut être considéré comme une activité instrumentale, qui vise la réalisation, par les enseignants, des buts fixés par l'institution scolaire et ce, à l'aide de savoirs formels et de compétences dérivés des sciences de l'éducation et acquis lors de leur formation universitaire. Cette conception repose sur l'idée que l'enseignement et la pédagogie peuvent être l'objet de diverses sciences ou savoirs, élaborés par les chercheurs en éducation et dont les enseignants peuvent utiliser les résultats pour résoudre les problèmes pratiques et atteindre les buts éducatifs[15]. Telle

14 Avec les actuelles politiques de renouvellement du corps enseignant universitaire, tout laisse croire que cette situation est appelée à se développer. Dès l'entrée dans la carrière universitaire, les nouveaux professeurs en éducation sont soumis aux exigences de la recherche, de la publication dans des revues avec jury, de l'octroi de subvention, etc.; c'est principalement en relation à ces exigences que leur performance professionnelle se voit jugée. La performance en enseignement et la recherche pédagogique non subventionnée s'en trouvent par le fait même dévaluées. Les nouveaux professeurs qui décident d'assumer intégralement les deux aspects du métier (recherche et enseignement) le font à leurs risques et périls. La plupart s'arrangent simplement pour ne pas avoir trop de problèmes avec l'enseignement, de sorte à investir avec succès la recherche.

15 C'est justement cette conception qui va être défendue, aux États-Unis, par le Holmes Group, *A Nation at risk*, Michigan State university, 1986 et le Carnegie

est, par exemple, la prétention de la plupart des théories de l'apprentissage et de l'enseignement proposées jusqu'à ce jour, qui, partant de principes et de démarches scientifiques ou savantes, proposent aux enseignants des modèles instrumentaux d'action pour atteindre les buts éducatifs. Qu'elles soient d'orientation cognitiviste, béhavioriste, etc., ces théories présupposent que l'activité éducative peut être réduite à un ensemble de conditions (comportements, émotions, cognitions, etc.) susceptibles d'être connues, contrôlées et orientées en fonction des buts éducatifs. Le tableau suivant présente une version «dure» (typique de la rationalité technique) d'une conception strictement instrumentale de l'enseignement.

Tableau 1 – Conception instrumentale de l'enseignement

Hiérarchie des savoirs	**Exemples typiques en éducation**	**Nature du savoir**
Science fondamentale	Psychologie : Élaboration et validation des théories de l'apprentissage	Le savoir porte sur des faits justiciables de contrôles scientifiques
Science appliquée	Psychopédagogie : Étude des implications et des applications des théories de l'apprentissage à l'enseignement	Le savoir porte sur des théories à partir desquelles on peut inférer des procédés et des applications.
Savoir instrumental ou technique	Enseignement en situation dans les classes : applications techniques des théories de l'apprentissage	Le savoir porte sur des faits, des actes mais dans une situation singulière et contingente qu'il s'agit de contrôler à l'aide de procédures et en fonction de buts définis

Task Force, *A Nation Prepared; Teachers for the 21st Century*, 1986. Elle se développe déjà au début du siècle avec le behaviorisme (Thorndike, Watson) et sera reprise dans les années soixante par Gage notamment dans le *Handbook of research on teaching* paru en 1963.

Nous estimons qu'il serait absurde de nier la pertinence de la dimension instrumentale de l'enseignement, dans la mesure où enseigner, c'est agir en fonction d'un but. L'activité éducative institutionnalisée comporte donc une dimension instrumentale qui lui est inhérente et nécessaire. Dans cette optique, l'existence de la dimension instrumentale ne pose pas en soi problème. Si problème il y a, il se situe ailleurs. En fait, on peut identifier deux problèmes différents, l'un qui correspond à une dévaluation de l'expérience des praticiens, l'autre à son rétrécissement. Un premier problème intervient lorsque cette dimension instrumentale sert de justification à une division poussée du travail entre les théoriciens et les praticiens, entre les universitaires et les enseignants de métier. Cette division aboutit à une dévaluation de l'expérience spontanée des enseignants au profit d'une surévaluation de l'expérience organisée de la recherche : l'expérience des enseignants de métier est alors assimilée à une routine irréfléchie, sans fondement scientifique sérieux, de laquelle il n'y a rien à tirer. En contrepartie, la vision scientifique de l'expérience fondée sur la recherche est porteuse d'illusions, dans la mesure où les sciences de l'éducation participent de la mouvance et du pluralisme théorique des sciences sociales et humaines. Nous retrouverons cette question plus loin. Un deuxième problème surgit lorsque la dimension instrumentale de l'enseignement est mise au service d'une conception qui escamote l'autre dimension, à savoir l'interaction : le travail enseignant est alors ramené à une action purement instrumentale, qui évacue les interactions entre le travailleur (l'enseignant) et son «objet» (les élèves). C'est cette seconde dimension que nous allons maintenant explorer; elle nous permettra de mettre en lumière les limites de la conception instrumentale de l'enseignement. Elle nous aidera également à préciser une deuxième conception de l'expérience et du savoir.

3. LE TRAVAIL ENSEIGNANT EN TANT QUE TRAVAIL INTERACTIF

Rappelons ici que notre perspective analytique est fondée sur l'idée que les savoirs professionnels des praticiens doivent s'analyser en relation directe «au système d'action» qui caractérise leur pratique. Or, nous l'avons vu, le travail des enseignants possède une dimension

interactive[16]. La question qui se pose est donc la suivante. Comment cette dimension interactive agit-elle sur les savoirs professionnels? Bref, en quoi l'interaction marque-t-elle les savoirs des enseignants? En tant que travail interactif, le travail enseignant comporte certains éléments fondamentaux : il se déroule dans une classe, il met en présence l'enseignant et les élèves, il comporte un processus d'action structurée et il vise un résultat. Compte tenu des limites de ce texte, nous allons regrouper ces éléments, pour les besoins de notre analyse, en deux ensembles : nous traiterons d'abord de la classe comme lieu ou espace concret du travail enseignant et ensuite, nous aborderons le processus du travail enseignant. Chemin faisant, nous tâcherons d'identifier certains types de savoirs qui interviennent avec ces éléments.

3.1 La classe

Une école est une organisation au mandat complexe : elle doit former une masse d'élèves sur une longue durée en fonction de fins diverses et selon des procédés standardisés. La bureaucratisation tente de gérer cette complexité en la régulant par des mécanismes formels : universalisation, formalisation, division du travail, contrôles, etc. Mais pour remplir son mandat, l'organisation scolaire telle que nous la connaissons aujourd'hui doit permettre en son sein l'existence de lieux relativement fermés dans lesquels s'exécute le travail scolaire, qui est, lors de son exécution, normalement *soustrait* au regard des autorités et des autres membres de l'organisation. Ces lieux sont les classes.

En effet, pour instruire les élèves, qui ne sont plus dès lors une masse anonyme, mais des individus particuliers, possédant des habiletés et des caractéristiques variables, il est nécessaire de favoriser un con-

16 Ce qui suit s'inspire des lectures suivantes : S. Cherradi, *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Département de sociologie, 1990; J.S. Drysek, «Complexity and rationality in public life», in *Political Studies*, XXXV, 1987; Y. Hasenfeld et R. English, (éd.) *Human service organizations*, The University of Michigan Press, 1974 (dans cet ouvrage, voir plus particulièrement «Human service organization : A conceptual overview», «People processing organizations : An exchange approach» par Y. Hazenfeld et «The school as a formal organization» par C. E. Bidwell).

tact direct et durable avec les enseignants qui les instruisent. Ce contact se produit dans une classe et se reproduit fréquemment. Jusqu'à nouvel ordre, seul ce contact dans la classe, comme lieu de travail réel, permet aux enseignants d'entrer suffisamment en relation avec les élèves, de percevoir leurs habiletés et leurs différences, et de les instruire, ce qui est, comme on sait, un processus long et parfois difficile. L'enseignant est seul dans la classe avec son groupe d'élèves : voilà la réalité des écoles et du métier. Or cette réalité suppose que l'enseignant possède une autonomie professionnelle pour remplir les mandats de l'organisation. Par exemple, c'est d'abord lui qui juge que tel élève a des difficultés, à quel moment il faudra aborder cette matière, laisser tomber tel objectif, presser le pas ou le ralentir, appliquer des sanctions, etc. Cette autonomie n'est pas un trait de la personnalité des enseignants mais dérive du fonctionnement organisationnel des écoles et de la complexité de leur mandat. Le succès des normes bureaucratiques repose en dernière instance sur des travailleurs dont le travail quotidien se déroule dans un lieu caché, fermé, qu'il est extrêmement difficile de contrôler du dehors, voire impossible, sans perturber le travail en cours. Il faut par conséquent que l'organisation fasse confiance aux enseignants, qu'elle leur délègue son autorité sans pouvoir directement les contrôler.

Ce rapport de l'organisation aux enseignants est si important que les responsables scolaires jugent bien souvent les enseignants sur leur capacité à tenir les classes sans que l'administration ait besoin d'être informée de ce qui s'y passe. Il est du ressort des «bons» enseignants de régler dans la classe les problèmes qui peuvent y surgir et surtout sans que l'administration ait besoin d'intervenir. D'une certaine façon, et nous paraphrasons ici ce que plusieurs enseignants nous ont dit, *«on peut tout faire dans une classe pourvu que ça reste dans la classe»*. Il est donc toujours difficile de savoir exactement ce qui se passe dans les classes, parce que toute observation risque de brouiller «l'observable». Cette face cachée du métier vaut également pour les collègues et bien sûr pour les parents des élèves, qui viennent dans les classes en l'absence de ces derniers. Dans cette optique, on peut dire que le travail enseignant est largement soustrait, au cours de son exécution, au contrôle extérieur. Mais il y a plus. À la différence du travail qui porte sur les objets matériels, où sont nettement séparées les fonctions de production et de con-

sommation, le travail enseignant les réunit dans le même lieu et dans le même processus : la production (enseigner) et la consommation (apprendre) se déroulent et s'épuisent en quelque sorte en même temps. Une fois la classe terminée, il ne reste pas un produit matériel, mais quelque chose d'intangible (apprentissage), sur lequel il est très difficile d'exercer un contrôle.

3.1.1 Des savoirs normatifs

Cette description de la classe comme un «lieu caché» permet d'entrevoir de façon plus précise les limites de la conception instrumentale de l'enseignement face à la réalité du travail enseignant dans les classes. En effet, cette conception repose sur l'idée que les buts de l'activité éducative sont donnés d'avance et non problématiques et que le savoir-faire de l'enseignant intervient strictement sur le plan des moyens. Or les limites de cette conception résident dans ce qu'on peut appeler l'hétéronomie des fins et des normes qui caractérisent la mission de l'école actuelle. Ce phénomène n'a jamais reçu l'attention qu'il mérite. Il implique en effet que l'école et les agents scolaires poursuivent simultanément des fins non convergentes *a priori* et qui peuvent être carrément contradictoires. Cette hétéronomie peut se manifester concrètement dans le travail enseignant de plusieurs façons. Par exemple, travailler avec les élèves en tant que groupe moyen standardisé et en même temps tenir compte, si possible, des écarts individuels, de ceux qui avancent plus vite que le groupe et de ceux qui sont plus lents que le groupe. Ces finalités ne sont pas nécessairement contradictoires dans l'abstrait, où il s'avère toujours possible de montrer, par exemple, que la poursuite de l'excellence et l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage sont deux valeurs complémentaires, mais elles peuvent et deviennent effectivement contradictoires lorsqu'on sait que le temps du maître est compté, que ses ressources sont limitées et qu'il ne peut pas atteindre tous les buts à la fois. Bref, les fins poursuivies, si elles peuvent toujours se concilier dans l'abstrait de la rhétorique ministérielle, débouchent concrètement, à l'application, sur une problématique de leur hiérarchisation.

Autre exemple. – Passer et suivre le programme prévu mais en même temps, dans le même lieu, avec les mêmes élèves, semaine après semaine, permettre, accepter ou même favoriser l'expression de ce qui

n'est pas prévu, de ce qui surgit sur le tas, sur le vif, à la mesure des dérives verbales et intellectuelles, physiques et émotionnelles grâce auxquelles on finit par apprendre et par enseigner autre chose (ou ne rien apprendre et ne pas pouvoir enseigner) dans une classe. Quelle est la tolérance du maître à cet égard? À quelle enseigne doit-il se loger pour juger de ce qu'il convient de faire exactement? Autre exemple, le dernier. – Les tensions entre l'ordre disciplinaire dans la classe, ordre essentiel sans lequel il n'y aurait pas de classe et dont le maintien constitue un des traits forts de la compétence professionnelle pour les enseignants eux-mêmes, et les transgressions parfois minuscules, parfois importantes de cet ordre, à travers lesquelles les interactions surgissent comme lieu de négociation et espace de jeux entre le maître et les élèves, négociation où le maître ne peut plus, ne doit plus se réfugier derrière des règlements mais se mettre en jeu comme personne capable «d'embarquer» les élèves, afin qu'ils le suivent dans un processus d'apprentissage autrement qu'en faisant semblant d'être là, endormis les yeux ouverts.

Ces quelques exemples font ressortir que les buts éducatifs poursuivis par les enseignants ne sont pas si évidents ni si clairs que le suppose la conception instrumentale : ces buts ne surplombent pas l'action mais dépendent étroitement des choix et des stratégies développés par les enseignants dans le contexte de l'action en classe. Il en découle que l'activité éducative dans les classes ne peut jamais se limiter à un savoir empirique portant exclusivement sur des faits et des moyens; elle implique au contraire une référence à des fins, c'est-à-dire à des normes investies de significations. C'est ici qu'intervient ce que nous avons appelé l'autonomie professionnelle des enseignants dans les classes : cette autonomie signifie que le savoir-enseigner ne se réduit pas à l'application de moyens pour des fins prédéterminées, qu'il intervient également sur le plan normatif et interprétatif (et non plus technique) d'une sélection et d'une hiérarchisation entre des fins hétéronomes. Ce qu'on appelle les «styles d'enseignement» correspond selon nous à de tels engagements normatifs, qui conduisent à privilégier telle ou telle fin dans le cours même de l'activité pédagogique. Cette hétéronomie des fins constitue également un phénomène non négligeable pour comprendre certains aspects concrets du travail enseignant, notamment le problème si souvent invoqué par les enseignants du manque de ressources pour réaliser tout

ce qu'on leur demande en même temps. Problème d'autant plus aigu qu'il est laissé à la discrétion des enseignants, qui doivent eux-mêmes faire un tri officieux parmi les objectifs prônés officiellement par l'organisation scolaire. Quoi qu'il en soit, on voit déjà se dessiner progressivement une autre conception de l'expérience, qui ne se réfère plus à la maîtrise des faits ni à la coordination des moyens mais à des conduites normatives, qui impliquent des prises de position, des choix, des orientations d'action à travers lesquels les acteurs donnent un sens à leur propre activité. Nous y reviendrons.

Mais la classe n'est pas qu'un lieu physique; elle est un lieu social et institutionnel comportant des caractéristiques intrinsèques : «La classe est la seule situation d'enseignement où se trouvent réunis sans exception les cinq facteurs suivants : 1) un seul individu adulte 2) en rapports réguliers 3) avec un groupe 4) d'enfants 5) dont la présence est obligatoire»[17]. La réunion de ces facteurs n'est pas quelque chose de statique mais implique un déroulement, un processus qui débute dès que l'enseignant et les élèves pénètrent dans la classe. Ce processus comporte les caractéristiques suivantes : «la *multidimensionnalité* fait référence à la quantité d'événements et de tâches qui sont accomplies dans les classes; la *simultanéité* renvoie au fait que plusieurs de ces événements arrivent en même temps; l'*immédiateté* rappelle la rapidité du rythme où ceux-ci se déroulent; l'*imprévisibilité* se rattache à l'inattendu de ces événements; la *visibilité* souligne la dimension publique, plus spécifiquement du geste de l'enseignant; et enfin, l'*historicité* manifeste l'impact de ce geste sur les événements à venir dans la classe»[18].

3.1.2 Des savoirs pragmatiques

L'intérêt de cette description est de mettre l'accent sur les caractéristiques du «système d'action» au sein duquel se déroule effectivement le travail enseignant. Elle permet de voir qu'enseigner, c'est agir dans un

17 Doyle cité par S. Desgagné, *Projet de recherche de doctorat en formation des enseignants et des enseignantes*, Séminaire de présentation, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1990, 17-18.

18 Doyle cité par S. Desgagné, *Projet de recherche de doctorat en formation des enseignants et des enseignantes*, Séminaire de présentation, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1990, 17-18.

cadre qui possède des contraintes spécifiques. Or ces contraintes sont déterminantes pour comprendre la nature des savoirs mobilisés au cours de l'action. En effet, ce qui distingue radicalement les savoirs formels des savoirs des praticiens, c'est que les premiers portent sur des objets à connaître, alors que les seconds portent sur des actions à entreprendre. Or les procédures cognitives qui sont utilisées pour la saisie objective des «objets de la connaissance» (formalisation, univocité, protocole d'expérimentation, testing, etc.) ne sont pas transférables telles quelles dans l'action réelle qui obéit à des contraintes non cognitives : limitation dans le temps, urgence, prise de décision en situation, contingence, multiplicité des facteurs impliqués, dont plusieurs sont incontrôlables ou du ressort d'un autre champ de compétence professionnelle, etc.

Certes, cela ne signifie pas que les praticiens ne peuvent pas utiliser des connaissances scientifiques, mais ces connaissances deviennent alors des moyens pour l'action et elles sont dès lors soumises aux contraintes de l'action et non plus aux protocoles de la cognition. Par exemple, le but des enseignants n'est pas de connaître comment pensent les élèves (ce qui pourrait être un objectif poursuivi par les psychologues de la cognition), mais, disons pour simplifier un peu, de transformer leurs comportements en fonction des objectifs du programme. Ce but ne peut être atteint que dans une situation concrète, avec des élèves particuliers, singuliers, à travers un cheminement complexe et en fonction de ressources effectivement disponibles. Or «savoir atteindre un but» veut dire non «savoir objectivement quelque chose», mais «savoir s'y prendre», autrement dit, «être capable de faire quelque chose, d'atteindre tel objectif». «Savoir quelque chose» et «savoir faire quelque chose» ne sont pas une seule et même chose[19] : le second savoir exige un supplément de formation au contact direct justement des choses elles-mêmes, qui ne sont jamais, même dans le meilleur de cas, tout à fait comme les modèles théoriques les anticipaient. Dans cette optique, on peut décrire

19 Par exemple, «savoir conduire une auto» est très différent de savoir «comment fonctionne une auto» : je puis fort bien savoir conduire une auto, sans savoir au juste comment cette machine fonctionne. Le premier type de savoir correspond à une connaissance procédurale tournée vers la gestion et la solution de problèmes pratiques complexes; le second type de savoir correspond à une connaissance théorique tournée vers l'explication et la compréhension des phénomènes.

le savoir-enseigner comme un savoir pragmatique et contextualisé : ce savoir doit en quelque sorte «mordre» sur une situation concrète. Or une situation est une réalité relativement fluide, dans laquelle des événements contingents se produisent et qu'il s'agit d'organiser en fonction d'un horizon (fin du cours, finalités de l'enseignement, etc.) qui n'est pas donné d'avance mais doit être atteint progressivement.

À cet égard, le discours parlé de l'enseignant en situation d'action dans la classe constitue l'un des terrains les plus fertiles pour explorer et analyser la nature de ce savoir pragmatique et contextualisé. En effet, l'enseignement se déroule dans le cadre d'interactions langagières et il laisse intervenir moins des actes «bruts» dénués de signification que des actes en tant que parole qui s'énonce, qui dicte, qui informe, qui oriente, bref, qui signifie toujours quelque chose à quelqu'un. Toute cette dimension langagière de l'enseignement permet de comprendre que le discours de l'enseignant n'est pas une instance théorique qui vient redoubler et éclairer l'action, mais qu'il fait partie lui-même de l'action à titre d'actes langagiers qui structurent et orientent le déroulement des interactions. Cette dimension langagière rend possible une pratique déjà et toujours investie de symboles, de signes et de sens pour ceux qui la font et pour ceux qui la subissent. L'acte d'enseigner implique une personne engagée dans un processus signifiant de communication et dont l'action consiste à parler et à faire entendre et comprendre ce qu'il dit à d'autres personnes. En ce sens, le savoir-enseigner est doublement pragmatique : il renvoie à un savoir-faire qui s'exprime par la médiation d'actes langagiers et donc d'un savoir-parler avec toutes ses nuances concrètes : savoir se faire écouter, savoir se faire comprendre, etc.

3.1.3 Des savoirs traditionnels ou tacites

Cependant, il est important de souligner que le savoir-faire des enseignants présuppose un ordre scolaire et un ordre pédagogique dans les classes : le système d'action au sens duquel se déploie le travail enseignant est déjà structuré. L'école existe parce que des milliers d'enseignants et des milliers d'élèves font *grosso modo* la même chose, dans les mêmes situations, avec les mêmes moyens et en fonction de fins similaires. Une pédagogie institutionnalisée, comme celle des enseignants

justement, ne peut exister que si l'enseignement scolaire implique des régularités dans l'action. Ces régularités ne sont certes pas celles des lois de la nature, mais celles des situations sociales où les acteurs agissent en fonction d'attentes face aux autres, attentes qui sont néanmoins régulièrement comblées, parce que les autres agissent comme prévu. Certes, les régularités sociales impliquent des écarts, de l'anomie, mais l'anomie ne peut surgir que sur la toile de fond de ce qui est normal, régulier. Le travail enseignant nous semble correspondre aujourd'hui à un champ professionnel, fortement institutionnalisé et balisé, au sein duquel se déroulent des interactions sociales marquées par la contingence mais une contingence structurée par des rôles typiques, des tâches typiques, des finalités typiques, des moyens typiques, des normes institutionnalisées, et qui comporte un programme d'actions dont le déroulement comporte de l'imprévisible mais beaucoup plus rarement de l'inouï, de l'extraordinaire.

Le développement précédent permet de mettre en évidence un certain type de savoir, qu'on peut appeler tacite ou traditionnel, et qui permet aux acteurs scolaires – aux enseignants et aux élèves – de savoir «spontanément» quel rôle ils sont appelés à jouer lorsque l'action pédagogique commence. Ce savoir se réfère à l'existence de la culture scolaire, ainsi qu'aux rôles et aux activités typiques ou traditionnelles qui la caractérisent. Si agir, c'est s'orienter dans une situation donnée, alors on peut définir les activités traditionnelles comme un répertoire de préorientations d'action qui fixent d'avance les conduites et les attitudes de l'acteur. L'acteur n'a donc pas à choisir par une réflexion délibérative une possibilité d'action parmi d'autres, il n'a qu'à se conformer aux possibilités d'action fixées par une tradition. En éducation, ce qui est normal et régulier, c'est, par exemple, que des milliers d'enseignants s'adressent tous les jours à des milliers d'élèves *assis en rang*, comme si le fait d'asseoir les groupes en rang était normal, naturel, non problématique, alors qu'il s'agit d'un fait d'histoire et d'un fait social qui date à peu près de trois siècles et qui auparavant n'existait tout simplement pas! Ce fait devenu traditionnel remonte à l'émergence des traditions pédagogiques modernes et à la constitution de l'ordre scolaire actuel.

Quoi qu'il en soit, l'existence d'un savoir traditionnel ou tacite se réfère dans un premier temps au processus d'intériorisation de la culture scolaire par les enseignants : on pourrait dire que les enseignants sont d'anciens élèves qui ne sont jamais tout à fait sortis de l'école! Avant d'y retourner comme enseignants, *ils savent donc ce qu'est l'école*; ils retrouvent là un milieu familier, fait de rites et de rythmes qu'ils connaissent pour les avoir vécus. L'existence d'un savoir tacite se réfère dans un deuxième temps aux traditions, aux routines, aux modèles standardisés d'action développés par les enseignants *avec le temps*. Ce qui frappe bon nombre de jeunes enseignants qui arrivent dans le métier, c'est justement le caractère souvent routinier de la pratique des anciens (ces anciens disaient exactement la même chose voilà vingt-cinq ou trente ans!). Rappelons à cet égard que l'une des prétentions idéologiques de l'éducation nouvelle et des sciences de l'éducation au début du siècle était d'éliminer les routines et les traditions sans fondement scientifique ou rationnel. En fait, on peut s'interroger sérieusement sur la pertinence de cette prétention. À notre avis, la possibilité d'un ordre éducatif tel qu'il se montre dans les interactions quotidiennes entre les enseignants et les élèves ne peut pas être dérivée uniquement des modèles de conduites rationnelles ou réfléchies mais suppose également des formes d'action fondées sur des traditions, des coutumes, des routines, des habitudes fixées en ritualisations de l'action éducative et pédagogique. Ces ritualisations – ces savoir-faire spontanés – permettent de faire l'économie de la réflexion et de la délibération au cours même de l'action dans les classes. Elles rendent ainsi possible la «gestion de la contingence et de l'imprévisible», en fournissant aux enseignants des réponses standardisées aux problèmes et aux situations nouvelles. Enfin, le savoir tacite se réfère dans un troisième temps à l'expérience de vie des enseignants dans leur propre milieu familial et socioculturel. Nous touchons ici aux recherches sur ce qu'on appelle les «savoirs préprofessionnels»[20]. Ces recherches montrent notamment que les enseignants affrontent la pratique du métier à l'aide de modèles de conduites puisés dans leur éducation familiale et personnelle, modèles qu'ils tendent à répéter par la suite dans leur enseignement.

20 Voir, par exemple, R.L. Butt et D. Raymond, «Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography», *International Journal of Educational Research*, *13*(4), 403-419, 1989.

L'existence de savoirs tacites ou traditionnels, dont nous avons indiqué brièvement la triple source, permet d'entrevoir une conception de l'expérience basée sur l'appartenance des enseignants à une culture (scolaire, familiale, sociale) intériorisée au cours des histoires de vie (personnelles et professionnelles) des enseignants. Cette expérience ne se réfère plus à la vision empiriste de l'apprentissage au contact des faits qui se répètent, elle renvoie à l'idée de modèles culturels d'action (patterns) intériorisés par les acteurs; ces modèles se sédimentent en savoir-faire et en savoir-être spontanés, qui permettent aux acteurs de s'orienter sans réflexion dans les diverses situations quotidiennes. Ces modèles renvoient également à des représentations collectives et non scientifiques (des idéologies) qui servent à les légitimer[21].

3.2 Les interactions entre les enseignants et les élèves : processus et résultat du travail enseignant

Les interactions entre les enseignants et les élèves sont au cœur de la problématique des savoirs professionnels et, bien sûr, au cœur même du métier enseignant. Nos recherches antérieures montrent que les rapports aux élèves sont décisifs pour les enseignants, en ce qui concerne leur propre compétence professionnelle, sans parler de leur appartenance au métier. Comme le disent plusieurs enseignants, «devant les élèves, on ne peut rien cacher» : il s'agit là d'une épreuve de vérité ou d'authenticité qui confirme ou infirme la capacité d'exercer ce métier difficile. Or si les rapports aux élèves sont si importants, c'est parce qu'ils sont porteurs, croyons-nous, de déterminations spécifiques qui conditionnent en profondeur le processus du travail enseignant. Pour analyser ces déterminations le plus brièvement possible, nous dressons, sous la forme d'un tableau (page suivante), un parallèle entre le travail enseignant et le travail industriel. Ce procédé d'exposition permettra de faire l'économie d'un trop long développement, tout en indiquant les principales déterminations de la dimension interactive. Nous nous limiterons ensuite à dégager les conséquences de ces déterminations pour la question des savoirs et la conception de l'expérience.

---

21 Sur les rapports entre représentations tacites, traditionnelles, quotidiennes et les idéologies, cf. *Psychologie sociale*, S. Moscovici (éd.), Paris : PUF, 1984.

Tableau 2 – Travail industriel et travail interactif

	Travail sur des objets matériels (l'industrie)	**Travail avec des êtres humains (l'école)**
Nature de l'objet du travail	Matériel	Humain
	Sériel	Individuel et social
	Homogène	Hétérogène
	Passif	Actif et capable de résistance
	Déterminé	Comporte une part d'indétermination et d'autodétermination (liberté)
	Simple (Peut s'analyser et se résoudre en composantes fonctionnelles)	Complexe (Ne peut s'analyser ni se résoudre en composantes fonctionnelles)
Nature du savoir du travailleur	Basé sur les sciences naturelles et appliquées	Basé sur les sciences humaines et les sciences de l'éducation
	Permet un haut degré de détermination de son objet	Permet un bas degré de détermination de son objet
	Porte sur des causalités, sur des régularités fonctionnelles	Porte sur des rapports sociaux ou des individualités, ainsi que sur des relations présentant des irrégularités
	Savoir formalisé	Savoir non formel, mouvant, problématique, pluriel
	Porte sur des classes d'objets	Confronté à des individus
Nature et composantes typiques de la relation du travailleur à l'objet	Rapport technique à l'objet : manipulation, contrôle, production	Rapport multidimensionnel à l'objet : professionnel, personnel, intersubjectif, juridique, émotionnel, normatif, etc.
	Le travailleur contrôle directement l'objet	Le travailleur a besoin de la collaboration de l'objet

	Le travailleur contrôle totalement l'objet	Le travailleur ne peut jamais contrôler totalement l'objet
	Le but du travail est clair et non problématique	Les buts du travail sont souvent hétéronomes et problématiques
	Le produit du travail est matériel et peut donc être observé, mesuré, évalué	Le produit du travail est intangible et immatériel : il est difficilement observable, mesurable
	La consommation du produit du travail est totalement séparable de l'activité du travailleur	La consommation du produit du travail est difficilement séparable de l'activité du travailleur et du lieu de travail

Ce tableau s'efforce de montrer que le travail enseignant, en tant que travail interactif, est porteur de déterminations spécifiques qui le distinguent du travail sur les objets, sur les artefacts, sur les techniques, sur les choses, sur les produits ou sur les marchandises. En schématisant, on peut dire que l'enseignant travaille : 1) en s'appuyant sur des savoirs inconsistants, qui ne permettent pas un haut degré de contrôle instrumental de son objet; 2) en utilisant des techniques (une pédagogie) limitées faute de s'appuyer sur des régularités fonctionnelles et des relations cause-effet déterminées; 3) en étant confronté à un objet qui se donne à la fois comme individus et groupe susceptibles d'agir et de réagir à ses actions : dans le travail enseignant, «l'objet» du travail (l'élève) n'est pas complètement assujetti au travailleur mais possède diverses capacités et habiletés pour contrer, retarder, contourner, invalider, fausser, etc. l'action du travailleur. Enseigner, c'est donc entrer dans un processus d'action sans posséder un savoir efficace ni un contrôle technique ou instrumental strict des événements qui vont se dérouler dans ce processus qui met en relation des personnes capables de déclencher sur le vif d'autres processus d'action qui vont aller soit dans le sens de l'action de l'enseignant, soit à contresens de cette action. C'est pourquoi il est fondamental pour l'enseignant d'obtenir d'une façon ou d'une autre la collaboration des élèves : s'il est vrai qu'on peut tenir physiquement enfermés les élèves dans la classe, on ne peut pas les forcer à apprendre;

pour ce faire, il est nécessaire qu'ils «s'embarquent» volontairement dans le processus d'action en cours.

Quant aux savoirs des enseignants, le point important ici est le suivant : les savoirs formels qui proviennent des sciences de l'éducation et des institutions de formation des maîtres ne peuvent pas fournir aux enseignants des réponses claires et nettes sur le comment faire. En d'autres termes, les enseignants doivent agir en prenant des décisions et en développant des stratégies d'action sur le vif, sans pouvoir s'appuyer sur un savoir-faire technoscientifique qui leur permettra de contrôler la situation. De plus, ils ne peuvent pas non plus s'appuyer sur un savoir théorique (les sciences de l'éducation) pour suppléer aux carences du savoir technique. On peut dire que la tâche des enseignants consiste à atteindre des buts éducatifs sans posséder un savoir technique des moyens : ils savent vers quoi s'orienter globalement (les fins éducatives, les objectifs du programme à enseigner), mais ils ne possèdent pas un savoir technique efficace relatif aux moyens d'atteindre ces fins. Ils doivent donc improviser et se fier à d'autres choses qu'à la technicité. C'est ici qu'entrent en scène ce que nous appellerons des substituts pragmatiques aux déficiences épistémologiques et techniques du savoir-enseigner. Ces substituts sont la violence, l'autorité, la persuasion. Ils permettent à l'enseignant d'imposer son programme d'actions au détriment des actions déclenchées par les élèves qui iraient à contresens de ce programme. Bref, ils permettent un contrôle non épistémologique et non technique de l'objet du travail enseignant : des êtres humains. Décrivons très brièvement ses substituts.

La violence réside dans les conduites punitives réelles et symboliques développées par les enseignants en interaction avec les élèves dans les classes. Ces conduites sont à la fois fixées par l'institution scolaire, qui leur assigne des limites variables selon les époques et les contextes, et les enseignants, qui les improvisent sur le vif comme signaux pragmatiques régulateurs de l'action en cours : coup d'œil menaçant, rictus, insultes, ironie, pointer du doigt, etc.[22]. Elle réside également dans les procédures développées par les institutions scolaires pour contrôler les clientèles : exclusion, stigmatisation, isolement, sélection, renvoi, etc.

22 K. Messan, *Conduite punitive et violence symbolique*, Thèse de doctorat, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1992.

L'autorité réside dans le respect que l'enseignant est capable d'imposer à ces élèves sans violence. Elle tient à son rôle, à la mission dont l'école l'investit, ainsi qu'à sa personnalité, à son charisme personnel. Ce point est très important pour comprendre la transformation des attributs subjectifs en conditions objectives du métier. En effet, les enseignants insistent souvent sur l'importance de leur personnalité comme justification de leur compétence. En fait, la personnalité des enseignants constitue effectivement un substitut pragmatique dans un métier qui ne se fonde pas sur des savoirs ni des techniques formels, universels et interchangeables d'un individu à l'autre. Elle devient un élément essentiel du contrôle de l'enseignant sur son objet de travail, les élèves. L'enseignant qui peut s'imposer à partir de ce qu'il est en tant que personne que les élèves respectent, voire apprécient ou aiment, a déjà franchi la plus redoutable expérience du métier, en ce sens qu'il obtient la collaboration des élèves. Enfin, la persuasion réside dans l'art de convaincre autrui de faire quelque chose ou de croire en quelque chose. Elle s'appuie sur toutes les ressources rhétoriques du langage parlé : promesses, conviction, dramatisation, etc. Elle se base sur le fait que les êtres humains, et en particulier les enfants et les adolescents, sont des êtres de passion susceptibles d'être impressionnés, flattés, infléchis, convaincus, par une parole qui s'adresse justement à leurs passions (crainte, désir, envie, colère, etc.). Violence, autorité et persuasion nous rappellent cette vérité élémentaire mais souvent oubliée, à savoir que l'éducation s'apparente davantage à l'activité politique ou sociale, qui met en présence des êtres humains les uns avec les autres, qu'à l'activité technique, qui concerne l'action des êtres humains sur la matière.

Il découle du développement précédent que le savoir-enseigner requiert des habiletés non cognitives qui font appel aussi bien aux manières d'être de l'enseignant avec les élèves, à sa présence physique, à ses attitudes concrètes, à ses gestes, à ses mimiques, à ses façons de parler, bref, de «ruser avec ses élèves» pour obtenir leur collaboration. Parce qu'il ne porte pas sur une chose inerte mais sur un être humain, le travail enseignant ne peut pas se fonder exclusivement sur un savoir technique; il doit mobiliser dans le cours de sa réalisation un large spectre de savoirs, de ressources et d'habiletés qui couvre en fait les diverses modalités de l'interaction humaine : affective, normative, instrumentale, etc.

La vision empiriste de l'expérience semble trop étroite pour rendre compte des divers types de savoirs que nous avons identifiés en analysant la dimension interactive de l'enseignement. Savoir normatif, savoir traditionnel, savoir pragmatique et contextualisé, enfin, ce qu'on pourrait appeler le savoir-agir avec autrui, qui se réfère à la violence, à l'autorité, à la persuasion, qui sont les «techniques» habituelles pour le contrôler, se laissent difficilement loger dans une conception instrumentale de l'enseignement. C'est pourquoi le concept d'expérience peut et doit s'entendre en un autre sens. Celui-ci se réfère à la conception herméneutique et phénoménologique de l'expérience humaine. Cette conception comprend l'expérience, non comme un processus fondé sur la répétition des situations et sur le contrôle progressif des faits, mais sur l'intensité et la signification d'une situation vécue par un individu. C'est ainsi que l'on parle «d'expériences» qui changent une vie, qui n'ont pas besoin de se répéter mais qui affectent en une seule fois toute l'existence en profondeur. Par exemple, une maladie grave, une mortalité, une rupture amoureuse, un accident, etc. sont des expériences uniques mais qui transforment parfois l'ensemble de nos croyances antérieures et qui nous font envisager du même coup l'avenir de façon complètement différente.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur leur carrière et sur les exigences du métier, ils mettent en évidence certaines expériences décisives de cette nature : ces expériences ont en commun de se référer aux interactions vécues avec les élèves et à ce que les enseignants appellent «la dure réalité des groupes». Les enseignants le disent souvent : *la première fois que tu entres dans une classe, tu sais «si tu es fait pour ce métier»*; cette expérience est unique mais elle a valeur de confirmation et de justification. Il s'agit en quelque sorte d'une expérience initiatique qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique mais du vécu. À cet égard, nos travaux antérieurs montrent que l'expérience du métier enseignant est un processus qui s'établit surtout au début de la carrière : les enseignants n'apprennent pas le métier toute leur vie, ils font au contraire un certain nombre d'expériences fondamentales qui se fixent ensuite en certitudes professionnelles relativement stables. Cette seconde vision de l'expérience a ceci de particulier qu'elle ne comporte pas, comme la première, un second degré plus scientifique. Le formateur de maître universitaire peut enseigner comment enseigner mais il ne

peut pas se substituer à l'enseignant, qui doit entrer dans les classes, les contrôler, apprendre à se faire respecter et atteindre ses objectifs. En ce sens, le métier enseignant comporte des expériences qu'on n'enseigne pas à l'université et qui échappent par définition aux processus de production du savoir scientifique ou savant. Ces expériences – ces situations vécues et uniques – ne portent pas tant sur des faits que sur des significations que l'enseignant donne à sa pratique, à ses rapports aux élèves ou au métier en général. En termes sociologiques, on pourrait dire que ces expériences affectent directement l'identité professionnelle de l'enseignant, de même que son appartenance à la culture professionnelle de son groupe.

CONCLUSION

Nous voudrions, en terminant, revenir quelque peu sur certaines des questions qui ont orienté nos échanges et qui ont servi de prétexte à ce texte.

Comment la recherche, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, peut-elle favoriser une véritable professionnalisation de l'enseignement?

Nos développements précédents indiquent que la professionnalisation de l'enseignement est dominée par un modèle instrumental de l'action des enseignants. Nous avons essayé de mettre en évidence les limites de ce modèle. Dans cette optique, nous pensons que la recherche doit s'orienter vers l'étude des systèmes d'action concrets qui sont à la base de la pratique du métier. Ce type de recherche pourra éventuellement fournir aux enseignants une vision plus juste et plus nuancée de leur véritable activité professionnelle et de sa complexité.

À quelles conditions la formation des enseignants par la recherche peut-elle avoir un effet structurant sur leur action en classe et sur leur développement professionnel?

À la seule et unique condition que cesse la rupture entre les formateurs universitaires et les enseignants de métier. Cette rupture cessera lorsque les enseignants de métier seront intégrés à la formation univer-

sitaire à titre de formateurs et de chercheurs-praticiens travaillant en collaboration avec les chercheurs universitaires.

Les entités universitaires qui sont chargées de la formation des enseignants sont-elles des lieux privilégiés pour initier des formes de recherches axées sur la production d'un savoir praxéologique sur l'enseignement qui tienne compte des apports des sciences humaines d'une part, et du savoir des praticiens produit localement, d'autre part?

Oui, mais à condition que soit remplie l'exigence énoncée en réponse à la question précédente.

RÉFÉRENCES

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DES DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION.
La formation pratique des enseignants, Rapport, Comité sur la formation et le perfectionnement, mars 1989.

BUTT, R. et RAYMOND, D. (1989).
Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography, *International Journal of Educational Research, 13*(4), 403-419.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. (1986).
Task force on teaching as a profession. A nation prepared : teachers for the 21st century : the report of the Task Force on teaching as a profession, May 1986. Washington (DC) : The Forum.

CHERRADI, S. (1990).
Le travail interactif : construction d'un objet théorique. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Département de sociologie.

DESGAGNÉ, S. (1990).
Projet de recherche de doctorat en formation des enseignants et des enseignantes, Séminaire de présentation, Université Laval, Faculté en sciences de l'éducation, 17-18.

DRYSEK, J.S. (1974).
Complexity and rationality in public life. In Hansenfeld, Y. et English, R. (éd.), *Human service organizations, political studies, XXXV*. The University of Michigan Press.

FRIEDSON, E. (1986).
Professional power : A study of the institutionalization of formal knowledge. Chicago : The University of Chicago Press.

GAGE, N.L. (1963).
Handbook of research on teaching. Chicago : Rand McNally.

HABERMAS, J. (1984).
Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1). Paris : Fayard.

HOLMES GROUP (1986).
A Nation at risk. Michigan State University.

HORKHEIMER, M. (1974).
La dialectique de la raison : fragments philosophiques. Paris : Gallimard.

LABAREE, D.F. (1992).
Power, knowledge and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Education Review, 62*(2), 123-154.

MESSAN, K. (1992).
Conduite punitive et violence symbolique. Thèse de doctorat, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

POPPER, K.R. (1978).
La connaissance objective. Bruxelles : Éditions Complexe.

MOSCOVICI, S. (éd.) (1984).
Psychologie sociale. Paris : PUF.

SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitionner. How professionels think in action. New York : Basic Books.

TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991).
Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, 23*(1), 55-70.

TARDIF, M. (1993).
Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation. *In* Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (éd.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (p. 23-47). Montréal : Éditions Logiques.

TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991).
Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier. *Échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Collection spéciale, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 73-90.

WEBER, M. (1964).
L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Paris : Éditions Plon.

LA RECHERCHE PEUT-ELLE AVOIR UN RÔLE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS?

J.-M. VAN DER MAREN
Université de Montréal

INTRODUCTION

Commençons par répondre à la question posée en titre. Non, en ce qui concerne la formation initiale; oui, mais à condition de se limiter aux recherches de type «ontogénique» pour la formation continue. Avant d'expliquer les raisons de cette réponse, je préciserai à partir de quelle expérience, sinon de quel statut, je formule cette réponse. Je m'appuierai sur une analyse d'inspiration psychosociologique de ce qu'est la recherche et sur une analyse des différentes formes de recherche en éducation à partir de leurs enjeux et de leurs conditions.

1. RÉPONSE À LA QUESTION GÉNÉRALE

À regret, car cela peut d'une certaine façon donner l'impression que je coupe la branche sur laquelle je suis assis, je dois répondre que la recherche, entendue autant comme formation aux méthodes de recherche (scientifique) et comme activité de recherche, n'a pas de place dans la formation initiale des enseignants envisagée comme une formation professionnelle. Par contre, il me paraît que le perfectionnement professionnel des enseignants peut s'effectuer d'une façon très efficace (du point de vue de l'institution) et très enrichissante (du point de vue de l'étudiant) à travers la réalisation d'une recherche ontogénique, c'est-à-dire qui vise un changement autocentré par l'évaluation des pratiques personnelles et le développement des habiletés professionnelles des enseignants en exercice. Pour moi, le rôle de la recherche dans la formation est nul et non avenu si l'on envisage la formation initiale d'une part et si l'on envisage d'autre part les formes de recherche valorisées dans le milieu universitaire, soit la recherche nomothétique ou pragmatique, et les formes de recherche valorisées par les officines gouvernementales, soit la recherche-action, la recherche évaluative et la recherche de développement. Je me

demande même si le fait de poser la question du rôle de la recherche dans la formation ne constitue pas une des dernières batailles d'arrière-garde du rêve positiviste ou une tentative pour justifier le maintien de la formation des enseignants dans les universités au moment où plusieurs mettent en question ce lieu de formation.

Par contre, les enseignants et les futurs enseignants ont besoin, dès le début de leurs études, d'une formation à la critique du discours de la recherche, au scepticisme face à l'utilisation abusive de la recherche scientifique comme argument de validité, argument auquel de nombreux politiques, des administrateurs du système scolaire et des marchands de matériels recourent pour faire adopter des pratiques qui n'ont et ne peuvent rien avoir de scientifique. La formation initiale et continue devrait comporter une formation au scepticisme à l'égard du discours de la science et une formation au dépistage des mésusages de la recherche. Paradoxalement, alors que de nombreux universitaires en éducation souhaitent qu'un enseignement des méthodes de recherche les plus pures fasse partie de la formation, rares sont ceux qui acceptent l'idée qu'un enseignement à propos des mésusages de la recherche y soit intégré. J'en ai fait plusieurs fois l'expérience dans mon institution. C'est un peu comme si les chercheurs, les méthodologues et, d'une façon générale, les professeurs d'université craignaient que les apprentissages qui résultent d'un tel enseignement ne soient appliqués par les étudiants à leur propre discours et qu'ils soient obligés de reconnaître, un peu plus qu'ils ne le font, les limites de ce qu'ils énoncent et la réalité de leurs pratiques. La scientificité de la recherche serait-elle un argument rhétorique partagé à ce point par les universitaires et par les mystificateurs que ceux-là renoncent à dénoncer les pratiques que ceux-ci peuvent en faire?

2. LE LIEU D'UNE TELLE RÉPONSE

Il me faut brièvement avouer à partir de quelle expérience je formule ma réponse. Ma formation initiale, en Belgique, fut une formation éclatée entre la pédagogie, la psychométrie, la psychanalyse et la psychosociologie. Mais ces dernières dix-huit années, au Québec, j'ai surtout enseigné la didactique générale et les méthodes de recherche en éducation; j'ai mené des recherches théoriques et empiriques dans ces deux domai-

nes. J'ai donné et je donne encore des consultations en méthodologie de la recherche dans le cadre d'un service facultaire de consultation alors que, depuis un an, je suis responsable pédagogique du programme de majeur en éducation, c'est-à-dire les deux premières années de la formation initiale des enseignantes et des enseignants du préscolaire, du primaire et de l'orthopédagogie à l'Université de Montréal. Je dois aussi avouer qu'il y a juste dix ans, l'analyse statistique des résultats d'une recherche expérimentale n'aboutissant qu'à un cul-de-sac, j'ai ouvert une brèche importante dans mon enseignement et dans mes pratiques, brèche qui a conduit, en 1985, à la fondation de l'Association pour la recherche qualitative.

3. Arguments pour une réponse

3.1 La recherche n'est qu'accessoirement une activité de contact avec le réel

Relativement à la recherche en milieu universitaire, je distingue la recherche documentaire qui sert à monter un dossier comportant autant des opinions, des discours que des faits afin de présenter l'état d'un problème, et la recherche scientifique au sens large dont la prétention générale est de mettre en question un savoir afin de contribuer au développement du savoir. Cette distinction étant faite, il faut reconnaître que la recherche scientifique est d'abord et avant tout une affaire d'écriture. Une recherche quelconque n'existe que si on en garde une trace, que si sa problématique et ses résultats sont communiqués. Toute équipe de recherche qui veut survivre a pour but d'écrire des énoncés. C'est vers l'écrit que convergent toutes les activités d'un chercheur ou d'une équipe de recherche, même si ces activités sont orientées vers la recherche appliquée qui produisent des «objets matériels», car ces objets matériels seront d'abord et avant tout connus et évalués à partir de ce qui aura été écrit à leur sujet. L'écrit constitue un bien vénéré et convoité en recherche. Un chercheur qui ne produirait pas d'écrit ne pourrait pas être reconnu comme tel, si bien que la première activité à laquelle le futur chercheur doit se former, c'est l'écriture.

L'activité principale du chercheur consiste donc à écrire des énoncés à propos d'un objet ou de relations entre objets[1]. La formulation des énoncés doit être telle qu'elle persuade le lecteur de l'existence factuelle de l'objet des énoncés, sinon le lecteur ne leur accordera pas de crédibilité. À cette fin, trois activités seront essentielles.

1) Collectionner des énoncés antérieurs ou produits par d'autres à propos de l'objet des énoncés. C'est le rôle de la revue de la littérature.

2) Utiliser des appareils et des procédures qui fournissent une trace matérielle de l'objet des énoncés. C'est la fonction de l'instrumentation, que celle-ci aboutisse ou non à des mesures, à des tableaux, à des graphiques, à des images, à des listes de mots. Latour et Woolgar (1988) appellent ces traces les «inscriptions» de l'objet et ils nomment «inscripteur» le système grâce auquel ces traces sont produites. Ce système inscripteur comporte autant les techniques d'observation que les instruments et les supports matériels de l'enregistrement et de sa représentation graphique finale.

3) Formuler les énoncés selon des modalités qui donnent pour évidente l'existence factuelle de l'objet tel qu'il est représenté par les inscriptions obtenues. C'est la tâche principale de l'interprétation des résultats (les inscriptions) et de la discussion de la méthode utilisée (l'inscripteur) et de ses limites. Autrement dit, les interprétations qui débouchent sur l'élaboration d'hypothèses ou sur des reformulations de théories fonctionnent comme un commentaire de l'inscription obtenue, alors que la discussion consiste à analyser et à commenter les relations entre l'inscription obtenue, le système inscripteur, la théorie ou les postulats qui justifient l'utilisation de ce système pour trouver des réponses au problème de la recherche.

L'évidence de l'existence factuelle de l'objet des énoncés pourra plus facilement s'argumenter si d'autres, ailleurs et avant l'auteur, ont déjà pu produire des énoncés à propos de l'objet et de son système ins-

1 Par objet, il ne faut pas entendre ici une «chose»; il s'agit de l'objet d'un énoncé, et l'énoncé peut porter sur des notions, des concepts, des relations entre concepts autant que sur des choses, des événements et des personnes. La qualité des individus, les valeurs attribuées à leurs performances peuvent faire l'objet d'énoncés et donc être «objet» de discours et de recherche.

cripteur. Le fait que plusieurs aient pu en parler et la multiplication des énoncés au sujet du système inscripteur de l'objet permettent de réduire les nuances, d'éliminer les «modalités» qui normalement devraient relier les énoncés au contexte des observations de l'objet. Or, lorsque le contexte de production des énoncés (le système inscripteur) est à ce point familier aux lecteurs qu'il ne doit plus être présenté, c'est comme si l'objet (l'inscription) existait en soi, par lui-même[2].

De plus, si l'on peut montrer une inscription (une photo, un graphique, un tableau de résultats) de l'objet des énoncés, l'existence matérielle perceptible de cette trace confère à l'objet une matérialité : l'objet de la pensée, la construction de l'esprit devient un «objet réifié» grâce à l'inscription. Enfin, lorsque l'inscription se présente sous une forme pour laquelle des écrits antérieurs ont fourni une interprétation jugée évidente, les énoncés subséquents oublient que cette inscription est le produit d'un appareillage et de procédures. Alors, l'inscription remplace l'objet et se voit attribuer le statut de «donnée», soit d'une évidence dont on ne conteste ni le statut ni le mode de constitution.

En bref, faire de la recherche scientifique consiste en une série d'opérations qui commencent par la lecture critique d'énoncés à propos d'un objet et des systèmes d'inscription de cet objet afin de construire un système inscripteur capable de produire de nouvelles inscriptions de l'objet qui permettront d'écrire de nouveaux énoncés à propos de cet objet. Dans de nombreux cas, la construction d'un système inscripteur n'est même pas nécessaire, les chercheurs utilisant les inscriptions déjà produites dont ils proposent une nouvelle lecture à partir d'une analyse critique des écrits antérieurs et du système inscripteur utilisé.

La recherche, d'une façon générale, ne comporte donc qu'une faible proportion d'activités de contact avec le terrain, de rencontres avec des sujets ou de manipulations d'objets ou de situations. Sa partie la plus

2 La répétition des énoncés semble donc suffire à en assurer l'objectivité, au sens où, lorsque plusieurs énonciateurs se répètent les uns les autres, la référence de ces énoncés n'est plus un sujet énonciateur particulier mais bien l'objet de l'énonciation considéré comme ayant une existence indépendamment de la subjectivité des différents énonciateurs.

importante consiste donc en l'étude d'écrits et de techniques, et cela avant toutes autres activités. Quel peut alors être l'intérêt d'utiliser une recherche comme outil de formation à la pratique professionnelle de l'enseignement? Il pourrait s'agir d'attribuer une signification motivante à l'étude critique de la littérature par la construction d'un cadre théorique ou d'un cadre conceptuel et méthodologique, qui pourrait permettre ensuite des manipulations. Mais cet intérêt est illusoire car c'est précisément cette partie studieuse de la recherche que les jeunes étudiants évitent pour se précipiter dans un activisme de terrain sans question conceptuellement élaborée et sans préparation technique. Les pratiques manipulatoires de la recherche intéressent les étudiants qui aiment faire, bricoler, manipuler, rencontrer, mais qui détestent étudier et qui, lorsqu'ils sont engagés dans une recherche, ont tendance à réduire au minimum sa portion studieuse et essentielle. Ce n'est donc pas en faisant de la recherche qu'on peut apprendre dans et par l'action.

3.2 En éducation, le métier de chercheur est rare et constitue souvent une fuite des contraintes de la profession

La recherche comme activité professionnelle rémunératrice ne procure des emplois qu'à ceux qui travaillent dans des domaines utiles à la défense nationale, doux euphémisme pour parler des industries de la guerre, ou à la santé. Quels que soient le pays, son régime politique et sa richesse économique, ces deux secteurs grugent, par des projets directement ou indirectement reliés, environ 95 % des budgets de recherche. Dans le domaine de l'éducation, les sommes réservées à la recherche sont relativement minimes et le statut de chercheur professionnel est surtout transitoire : il est en attente d'un poste de professeur ou d'une nomination permanente. Les trois questions suivantes n'obtiendraient sans doute que des réponses embarrassantes :

- quel est le pourcentage des docteurs (Ph.D.) en sciences de l'éducation qui consacrent plus de 50 % de leur temps à la recherche active?
- quel est le pourcentage des professeurs d'université qui restent actifs en recherche plus de huit ans après avoir obtenu leur permanence?
- quel est le pourcentage des directeurs de programme de recherche subventionnée qui réalisent encore des manipulations plutôt que de gérer le travail de leurs assistants?

De plus, étant donné les politiques budgétaires des organismes subventionneurs, les salaires accordés aux chercheurs professionnels et les conditions des contrats sont tels que ces emplois restent des emplois «précaires». Les salaires plafonnent très vite à un niveau de loin inférieur à celui d'un policier ou d'un enseignant en exercice et la durée des contrats est le plus souvent d'un an, renouvelable à condition que de nouvelles subventions soient octroyées. Dès lors, il est d'observation commune que le chercheur professionnel en éducation est la plupart du temps et majoritairement de sexe féminin et en attente, soit d'une occasion d'emploi, soit de plus de disponibilité pour postuler un emploi permanent ailleurs que dans la recherche.

Incidemment, ces observations posent la question de la pertinence professionnelle de la recherche, du moins de ses formes empiriques, dans la formation des docteurs en sciences de l'éducation. Si une fois le doctorat obtenu, la recherche n'occupe pas la part la plus importante de leur l'activité en termes de temps et d'investissement, pourquoi y consacrer l'essentiel de leur formation de troisième cycle? Mais on ouvre là un autre débat qu'il faudra cependant accepter d'envisager.

Par ailleurs, on doit aussi se demander quelle est la part des activités professionnelles qu'un enseignant peut consacrer à de la recherche considérée comme telle. Les conventions de travail permettent-elles aux enseignants de consacrer un temps suffisant à des activités de recherche pour que celle-ci puisse aboutir? De plus, lorsqu'on considère les postes permanents de chercheurs existant dans le système scolaire, on note que la plupart de ces postes sont reliés à des bureaux de recherche institutionnelle dont l'objectif officiel est l'évaluation (et parfois l'amélioration) de la performance de l'institution, et que, quand ces postes sont occupés par d'anciens enseignants, ils le sont surtout par ceux qui y trouvent un autre lieu d'épanouissement que l'enseignement.

Dès lors, si la recherche ne constitue qu'une activité professionnelle occasionnelle, transitoire et précaire, pourquoi consacrer une partie du temps de la formation à cette activité alors que tous les programmes manquent d'espace et de temps pour satisfaire aux besoins incontestés de formation dans les fondements de l'éducation, en psychopédagogie et dans la didactique des disciplines que les futurs enseignants devront enseigner?

3.3 Les enjeux de la recherche, leurs implications et leurs contraintes

Si nous acceptons de considérer comme postulat que la recherche peut contribuer à la formation continue des enseignants, quelle forme de recherche peut-on y envisager?

Traditionnellement, les grandes typologies de la recherche procèdent par dichotomie, dont la plus courante, et peut-être la plus didactique, est recherche fondamentale et recherche appliquée. Une telle distinction convient assez bien dans certains secteurs auxquels on a parfois comparé l'éducation : le génie et la médecine. Mais, après une enquête à propos de pratiques de recherche en éducation[3], à la suite de consultations auprès de jeunes chercheurs et en tenant compte de certains points typiques de la situation pédagogique, nous pensons qu'une première classification très utile pour planifier et pour évaluer les recherches, devrait porter sur les enjeux de recherche : pourquoi les chercheurs risquent-ils tellement d'investir, sinon de s'investir, dans la recherche? Quatre types d'enjeux ressortent des pratiques de recherche en éducation : les enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques, soit les intentions de produire un savoir (discours) savant, de changer les pratiques des individus et des institutions, de résoudre des problèmes de dysfonctionnement, de se perfectionner ou de se développer par la réflexion sur l'action.

3.3.1 L'enjeu nomothétique

Les enjeux nomothétiques (du grec «nomos», loi, et «tithèmi», poser, établir) se retrouvent quasi dominants dans les universités et dans les publications scientifiques. Il s'agit pour les chercheurs de se voir attribuer la paternité d'une théorie. Qui le premier aura pu apporter une nou-

3 Dynamique des pratiques de recherche en éducation. Projet subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, 1986-88, nº 410-86-0250. Voir Van der Maren J.M., Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. Dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (p. 1059-1065). Sherbrooke, Québec, Éditions du CRP, 1990.

velle connaissance ou aura contribué à son élaboration? La finalité officielle de ce type de recherche, assez compétitif, est le développement et le raffinement des connaissances théoriques. Son but est nomothétique : proclamer des lois, des principes généraux, des théories. Sa démarche est nomologique : elle part d'énoncés généraux (lois) pour produire des énoncés qui ont la forme et les caractéristiques des énoncés généraux (lois). Ce processus implique une attitude critique à l'égard des énoncés antérieurs afin de faire progresser la connaissance. Mais le développement du savoir ne comporte pas en soi le caractère compétitif qu'on y voit. S'il y a là des enjeux, qu'on pourrait aussi appeler enjeux «académiques» dans la mesure où ils sont surtout le propre de l'espèce que Bourdieu (1984) a appelé «Homo Academicus», c'est parce qu'à la capacité de produire de nouvelles connaissances correspondent des possibilités de reconnaissance par les pairs, de renommée, de promotion, de prix et de subventions, de nomination et de pouvoir, autrement dit du crédit et des crédits.

Les recherches qui se développent selon cet enjeu se réalisent selon trois modalités principales bien qu'on puisse rencontrer des recherches qui utilisent ces trois modalités selon les phases de la recherche. Les recherches nomothétiques sont habituellement soit spéculatives ou théoriques, soit hypothético-déductives ou empiriques, soit monographiques. Dans le premier cas, le théoricien critique et reformule des théories selon les principes de l'analyse rhétorique ou logique ou à partir d'une argumentation de faits apportée par d'autres chercheurs. Dans le second cas, la recherche procède en deux phases. D'abord une phase inductive, ou exploratoire, permet de générer des hypothèses à la suite de l'observation de plusieurs séries d'événements, puis une phase déductive, ou vérificatoire, tente de les mettre à l'épreuve. Les sciences humaines contemporaines s'inspirent beaucoup de ce modèle devenu classique, bien qu'elles en aient surtout privilégié le versant vérificatoire. Ainsi, la psychologie (les sciences de l'éducation l'ont suivie pendant longtemps) a fort développé le modèle déductif vérificatoire qui est assez performant en ce qui concerne la possibilité de produire rapidement des résultats. La démarche est d'abord rationnelle : partant de discours théoriques qu'on discute et à propos desquels on a quelques intuitions de correction, on formule une hypothèse, souvent présentée comme loi générale

provisoirement hypothétique, que l'on va mettre à l'épreuve dans des plans expérimentaux ou quasi expérimentaux. À la suite de l'épreuve et grâce à des mesures auxquelles on applique des techniques statistiques d'analyse et d'inférence, on décide de la validité de l'hypothèse à laquelle on accorde ensuite, et souvent hâtivement, le statut de théorie.

Un certain nombre de travaux monographiques, souvent étiquetés qualitatifs, se sont aussi développés dans la recherche nomothétique. Ils visent aussi à établir des théories, mais à partir de l'analyse d'une situation. À partir d'un récit, des traces d'un passé proche ou lointain, ou d'un enregistrement de ce qui vient de se produire, on examine comment les choses se sont déroulées pour essayer de les comprendre, c'est-à-dire d'y dégager des régularités, des structures, des enchaînements sinon une certaine causalité. Des études cliniques et des études de cas sont ainsi réalisées avec le but d'utiliser la compréhension du cas pour produire une théorie du singulier. On y reste dans un cadre nomologique : si on part de quelques données, elles sont sélectionnées à partir de la théorie (ou de préconceptions) pour, de toute façon, revenir à la théorie. La théorie est dominante, elle constitue l'alibi des enjeux nomothétiques.

3.3.2 L'enjeu politique

Le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école. Trois types de recherche réalisent des enjeux politiques en éducation : l'évaluation, la recherche-action et une forme de recherche-développement.

Dans le cas de la recherche évaluative, ce sont le plus souvent les administrateurs et les décideurs (fonctionnaires et politiciens) qui recourent à de telles recherches pour justifier leurs décisions, leurs choix. Beaucoup de recherches évaluatives se réalisent en fonction d'un enjeu politique : elles tentent d'attribuer une valeur de «vérité» scientifique à des choix économiques, sociaux, politiques ou idéologiques. Leur stratégie est comparative : elles montent une comparaison de situations pour présenter un choix comme le meilleur. Elles procèdent aussi par compa-

raison avec ce qui se fait ailleurs ou, plus subtilement, avec le malheur qui se produit quand on n'y a pas fait ce (que l'on a décidé) qu'il fallait faire. La plupart du temps la comparaison ne tient pas compte de la différence des contextes ni des moyens engagés, mais elle insiste sur des indices numériques pris pour eux-mêmes (taux de réussite, d'abandon, de chômage, salaire moyen, etc.).

La recherche-action constitue un type de recherche qui répond assez bien aux enjeux politiques : il s'agit, pour réaliser un projet, de modifier une situation, de s'approprier des moyens ou des savoirs et de légitimer la modification de la situation. Le modèle typique de la recherche-action se résume, en caricaturant un peu, au triplet : enquête-théorie-pratique. D'abord, on dresse les portraits de ce qu'on présente comme étant la réalité et de ce qu'elle devrait être. On conceptualise ensuite le projet d'intervention de façon à introduire le changement qui correspond aux attentes sur la manière d'organiser l'école ou qui est censé produire les résultats attendus. On en déduit une bonne stratégie d'intervention, on la modélise ensuite pour planifier l'action (choix de sites favorables, matériel de support à offrir, renforcements à fournir, etc.), puis on passe à l'action. On analyse régulièrement l'effet des actions de façon à les ajuster afin qu'un bilan permette de conclure que les nouvelles pratiques réalisent les théories sur ce que la situation devrait être. La première phase, l'enquête sur ce que serait la réalité à changer, se réalise souvent sous la forme d'une recherche évaluative, et les plus récents travaux de Patton, Guba et Lincoln, Alkin et Shapiro suggèrent, comme l'a montré Johnson (1992), de poursuivre la recherche sur un mode «participatif» qui n'est autre qu'une forme «éducative» de la recherche-action.

Une forme de recherche-développement vise des enjeux semblables : créer un besoin chez un public afin de lui faire adopter un produit (ou une pratique) développé à partir d'une idée (ou d'une théorie) nouvelle ou pas encore exploitée. Ce type de recherche-développement comporte deux phases : d'abord analyser les applications pratiques possibles d'une idée (d'un «concept») pour mettre au point un produit; ensuite créer (identifier, dévoiler) un besoin ou un manque auquel le nouveau produit constitue une réponse adéquate. Dans certains cas de recherche-

action, cette forme de recherche-développement constitue une des étapes stratégiques essentielles au succès.

Dans ces deux types de recherche, à côté du volet action ou du volet développement, le volet recherche sert moins souvent l'acquisition de connaissances que la justification de l'action avec une légère connotation messianique : par la recherche, on espère convaincre les autres de la nécessité et de la valeur du nouveau projet ou du produit. Même quand la recherche se veut participante, cette participation est subie pour la plupart : les «clients», même volontaires, ont rarement fait appel au chercheur et le modèle proposé provient plus souvent des *a priori* et des connaissances du chercheur que d'une conceptualisation des attentes de la clientèle. Enfin, les changements visés ne peuvent être atteints et stabilisés que si les normes et les valeurs des acteurs de la situation ont été modifiées. Pour que la nouvelle situation se maintienne, on doit, au moins, changer la référence à partir de laquelle la majorité des acteurs définit ses normes. Ce genre de recherche-action et de recherche-développement réalise donc bien des enjeux politiques.

3.3.3 L'enjeu pragmatique

C'est l'enjeu de la résolution fonctionnelle des problèmes, que les dysfonctions soient celles du système, des acteurs ou des moyens. Il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions; d'où le terme «pragmatique», d'autant plus que l'attitude efficace y est «*poly*technique» au sens étymologique du mot. Comme pour les enjeux politiques, trois genres de recherche réalisent des enjeux pragmatiques : la recherche évaluative pour fin d'amélioration ou d'adaptation, la recherche-action inspirée de l'analyse des systèmes et recherche-développement. À la différence des recherches avec enjeux politiques, les recherches aux enjeux pragmatiques ne se posent ni la question de la valeur des objectifs, ni la question de la cohérence, de l'exhaustivité et de la validité logique des théories. Ces recherches se posent essentiellement la question des moyens et de la fonctionnalité de leur emploi; le «pourquoi» n'y a pas sa place, seulement la question du «comment».

La recherche évaluative pour fin d'amélioration ou d'adaptation se réalise essentiellement sous la forme d'une analyse interne des réalisations par rapport aux prétentions. Étant donné un contexte, quels objectifs attendus sont atteints, comment le sont-ils, à quelles conditions et à quel coût?

Ce type de recherche évaluative constitue souvent la première étape des recherches qui ont pour fonction de résoudre un problème de fonctionnement. La stratégie générale de ces dernières ressemble à celle de la résolution de problème et prend deux formes selon que la solution retenue consiste ou bien à modifier des conduites (comportements, perceptions, tâches, organisation) ou bien à produire un outil, un objet matériel (programme scolaire, manuel, outil d'enseignement, etc.). Dans le premier cas, il s'agira d'une sorte de recherche-action fonctionnaliste qui s'inspire de la méthode des systèmes souples; dans le deuxième cas, l'évaluation aboutira à une forme de recherche de développement. Le mouvement de la recherche débute par une analyse du système ou de l'objet qui pose problème, qui est ensuite conceptualisé et modélisé selon diverses alternatives (portrait réel par rapport à différents modèles). On simule chacune de ces alternatives, on les évalue, puis on imagine des solutions dont on simule des essais, puis on évalue ces essais. Ensuite, s'il s'agit de modifier des conduites, la solution doit être négociée avec les partenaires, ce qui débouche sur une forme de recherche-action. Si la solution consiste à produire un objet matériel, une recherche de développement se poursuit : un prototype est conçu puis essayé, mis au point et implanté. Enfin, on évalue régulièrement l'implantation de la solution afin de l'améliorer car, dans la mesure où la situation est dynamique, la fonctionnalité de la solution est rarement éternelle. Cette méthode comporte une alternance de phases de simulation et d'évaluation, la simulation pouvant être soit conceptuelle, symbolique, théâtrale ou matérielle, soit l'une et l'autre ou même successivement les quatre.

3.3.4 L'enjeu ontogénique

Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le

perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés. Ce type d'enjeu est surtout le fait de praticiens (administrateurs, enseignants, etc.) qui reviennent aux études de 2e ou de 3e cycle et dont l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique. Les trois formes de la recherche appliquée (évaluation, intervention et développement) peuvent servir de tels enjeux ontogéniques.

L'évaluation pour fin de légitimation se rencontre souvent dans les ébauches de projet de recherche d'étudiants qui reviennent aux études après avoir pratiqué. Dans leur classe, ils ont développé une attitude, une stratégie pédagogique, des outils ou un modèle dont ils veulent, disent-ils, faire l'évaluation. D'autres ont pensé à un modèle ou à une stratégie qui résoudrait quelques problèmes de leur pratique et ils voudraient que leur recherche évalue la valeur de ce projet au détriment des pratiques «traditionnelles». Ce qu'ils présentent là comme une recherche évaluative est, en fait, une recherche qui vise à légitimer l'action ou le projet. Cette préoccupation de recherche est compréhensible dans la mesure où, sous la pression du public et de la responsabilité morale de leur action, les enseignants peuvent être tentés de se garantir une certaine légitimité grâce à des recherches qui pourraient «scientifiquement» les justifier.

L'innovation est une action sur soi-même ou sur son propre milieu. En tant que rupture, création, changement radical par rapport à des routines ou à des pratiques jugées traditionnelles, conservatrices et étouffantes, elle permet à son acteur et à ses collaborateurs de se réaliser dans un nouveau développement, au-delà d'une situation qui les bloquait. Mais quasi par définition, l'innovation reste locale sinon marginale, bien que cette marginalité puisse se légitimer dans la mesure où elle peut construire une rationalité qui la justifie en fonction d'un idéal, d'un système de valeur admis ou acceptable et d'un contexte. Pour ne pas se faire récupérer et pour garder son statut d'innovation, elle se doit de rester isolée du système éducatif, ce qui la conduit souvent à être perçue comme réservée à des cas particuliers, sinon à une élite. Dans la mesure où une

innovation se diffuse, elle devient réformiste, adopte des enjeux politiques et prend plutôt la forme d'une recherche-action.

Une forme de recherche-développement réalise très bien des enjeux ontogéniques : il s'agit de la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il ne s'agit plus pour le chercheur de résoudre les problèmes d'un autre en créant un matériel, mais il s'agit pour le chercheur-praticien de résoudre ses propres problèmes en améliorant ou en créant ses outils, que ces outils soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles. Selon les milieux et les époques, différentes étiquettes ont été appliquées à ce type de recherche : heuristique, apprentissage dans ou par l'action, pratique réflexive, etc.

Tableau 1 – Synthèse des enjeux et des formes de recherche

Enjeux	Formes de recherche		
Nomothétique Proclamation d'énoncés nomologiques	Spéculative-théorique : critique théorique et reformulation de théories	Explication des faits par une théorie du général : hypothético-déductive induction-exploration déduction-vérification	Compréhension du cas par une théorie du singulier : études cliniques, études de cas, monographies
Politique Changement hétérocentré	Évaluation Décision Choix	Recherche-action : Révolution Émancipation-Appropriation Pastorale-Réforme	Développement de concepts : Application d'un concept dans la pratique + création d'un besoin
Pragmatique Solution fonctionnelle	Évaluation Amélioration Adaptation	Analyse de systèmes et résolution de problème : correction de dysfonctions	Développement d'objets : analyse de besoins et mise au point d'outils, de techniques, de stratégies
Ontogénique Changement autocentré	Évaluation Légitimation Justification	Innovation Création	Développement personnel : Pratique-réflexive Heuristique Apprentissage dans l'action

Le tableau précédent présente une synthèse des différents enjeux et des formes de recherche par lesquelles ces enjeux se réalisent. À partir de ce tableau, on peut imaginer qu'il existe bien des passages entre les différentes cellules d'une même ligne, soit entre les différentes formes de recherche qui réalisent un même enjeu. L'analyse des pratiques de recherche et des publications montre aussi qu'étant donné la parenté des formes de recherche qui réalisent différents enjeux (les colonnes), il n'est pas rare que des recherches à enjeu politique ou ontogénique, jusqu'ici moins bien tolérées dans les milieux pédagogiques et universitaires, se présentent souvent comme des recherches à enjeu pragmatique sinon nomothétique.

3.3.5 Contraintes et contradictions entre ces formes de recherche et la formation continue

La distinction qui vient d'être faite entre ces formes de recherche en éducation à partir de leurs enjeux et l'ébauche des descriptions que nous en avons faites indiquent à l'évidence que, si le postulat doit être tenu, seules pourront contribuer à la formation continue des enseignants les recherches qui peuvent assez directement comporter des enjeux ontogéniques. De plus, un examen rapide des contraintes de ces recherches et des caractéristiques de leur production conduit aussi à privilégier les recherches aux enjeux ontogéniques.

En effet, si comme on en a convenu, la finalité de toute recherche scientifique est de mettre en question un savoir afin de contribuer au développement du savoir, toutes les recherches, sauf la recherche ontogénique, doivent débuter par une étude critique de la littérature scientifique se rapportant au problème qui les a provoquées. Si cette étude critique n'est pas menée d'une manière approfondie et selon les méthodes de l'analyse conceptuelle et de l'analyse critique, les recherches risquent beaucoup de ne redécouvrir que ce que d'autres ont déjà écrit, et parfois beaucoup mieux dit. Or, cette étude critique de la littérature scientifique, qui doit aborder les théories et les systèmes inscripteurs relatifs à l'objet de la recherche, implique une formation minimale au domaine de l'objet et aux méthodes d'analyse. Étant donné le développement actuel des connaissances, ces savoirs à acquérir préalablement à l'ébauche

du cadre conceptuel et méthodologique d'une recherche requièrent des étudiants qu'ils y consacrent au moins l'équivalent d'environ 30 crédits (soit 1350 heures d'études ou trente semaines à plein temps). S'ils ne disposent pas du temps ni de l'énergie nécessaire pour le faire, la recherche qui suivra et qui consommera sans doute un autre bloc de 30 crédits, n'aboutira qu'à moitié et ne satisfera qu'à demi autant le jury que le candidat, ce qui laisse à ce dernier un souvenir amer et le sentiment de ne pas avoir maîtrisé ce qu'il voulait apprendre. Par contre, s'il s'agit d'une recherche ontogénique, le savoir à questionner et à développer est le savoir propre à l'étudiant : les connaissances acquises, les habiletés maîtrisées, les projets déjà envisagés sinon construits. La part de travail préalable à la recherche prend dès lors une autre tournure et une autre ampleur qui deviennent plus accessibles dans les délais et avec l'investissement disponibles dans un cycle de formation continue.

De plus, chacun des types de recherche autre que la recherche ontogénique a des exigences incompatibles avec un programme de formation et conduit à des productions souvent peu gratifiantes pour les professionnels de l'enseignement. Ainsi, la recherche nomothétique, en plus des longues heures d'études nécessaires à la construction du cadre conceptuel et méthodologique, implique une programmation souple, un investissement temporel assez long et non partageable avec d'autres activités, une capacité élevée d'abstraction et de mise à distance ainsi qu'une attitude critique et de doute méthodologique. Or, l'enseignant qui veut se perfectionner ne peut que rarement quitter assez longtemps son métier pour se consacrer à une recherche qu'il doit souvent, dans les faits, mener de front avec des préoccupations alimentaires, professionnelles et familiales. L'enseignant doit aussi développer et maintenir un minimum de confiance, sinon de foi, dans le contenu de son enseignement et dans les stratégies qu'il emploie pour enseigner. Sinon, il devient non fonctionnel dans sa classe. Mais cette attitude indispensable à la survie professionnelle n'est pas sans contradiction avec le doute méthodologique et le scepticisme que le chercheur devrait entretenir à l'égard des théories, qu'elles soient les siennes ou celles des autres. De ce point de vue, comme du point de vue de l'abstraction nécessaire à la construction des théories, le chercheur doit privilégier une sorte d'attitude ludique qui favorise le comme si, l'hypothétique, qui peut refaire autrement et demain

l'expérience ou l'analyse qui n'a rien donné aujourd'hui. Au contraire, le professionnel de l'enseignement est engagé dans une activité éthiquement et esthétiquement sérieuse : il doit faire bien et il ne pourra pas reprendre ce qu'il a raté comme s'il n'avait rien fait. Enfin, les recherches nomothétiques aboutissent généralement à des conclusions inapplicables dans les situations particulières, parce que les théories résultent d'une abstraction qui a éliminé le cachet et les contraintes propres à chaque individualité, et parce qu'elles doivent répondre aux exigences d'une cohérence interne qui relève de la logique formelle alors que les pratiques professionnelles doivent être stratégiques et capables de compromis. La recherche nomothétique est donc incompatible, contradictoire et insatisfaisante dans le cadre d'une formation professionnelle continue. Or, c'est encore, lorsqu'on parle de recherche, le type de recherche privilégié dans les universités parce qu'une de leurs missions est le développement du savoir.

Les recherches aux enjeux politiques sont difficiles à mener dans un cadre institutionnel, comme celui d'une formation, car elles impliquent de maintenir ouvert l'accès au terrain de recherche alors qu'elles exigent en même temps de pouvoir poser des actions souvent subversives par rapport à l'institution, aux décideurs et aux bailleurs de fonds. Cette situation conduit souvent le chercheur-étudiant à des positions ambiguës telle que, s'il veut obtenir une reconnaissance institutionnelle de la formation qu'il veut ainsi acquérir, il est la plupart du temps obligé de faire dévier la recherche des objectifs «politiques» fixés au départ. Dès lors, dans leur grande majorité, ces recherches n'aboutissent pas ou aboutissent mal et, dans ce cas, le seul apprentissage réalisé est qu'il aurait mieux valu ne pas entreprendre une telle recherche... mais cela on pouvait le savoir à l'avance!

De plus, lorsque les recherches aux enjeux politiques, principalement les recherches-actions, peuvent être menées à terme, les actions posées comportent très peu de substrat permettant d'en dégager un apprentissage. D'une part, ces actions n'ont pas de rationalité linéaire, leurs traces ne sont que partielles et partiales et, en fin de compte, elles sont peu analysables alors qu'en outre, leurs effets sont locaux, très limités dans le temps, non transférables et non reproductibles. D'autre part,

pour qu'elles servent à une formation, il faudrait pouvoir réfléchir sur l'action au cours de l'action ou immédiatement après, ce qui implique la mise en place de toute une instrumentation pour constituer une chronique analysable. Or, la mise en place d'un tel système inscripteur de l'action impose des délais (construction, mise en place et familiarisation des acteurs) et ne peut se réaliser que lorsque la recherche-action se déroule sur une longue période de temps, car ce système freine l'action et ne peut fonctionner que sur des actions à déroulement lent. Les contraintes inhérentes à la réalisation de telles recherches sont donc telles qu'elles comportent des risques d'éviction et d'échec et que, si ces risques sont acceptés, elles ne peuvent être formatrices que si elles peuvent s'étendre sur des périodes qui excèdent les limites temporelles habituellement accordées pour des cycles de formation.

Enfin, les recherches aux enjeux pragmatiques ne sont pas aussi sans poser des problèmes. Ces recherches impliquent évidemment de pouvoir contrôler et maintenir les accès au terrain, elles ne sont rentables et possibles que si la demande sociale est clairement identifiée et stabilisée, enfin, elles exigent un grand investissement matériel et temporel. Lorsqu'elles aboutissent, elles sont souvent marquées de deux handicaps. D'abord, leurs produits sont des ensembles difficilement adaptables à la variété des situations éducatives si bien que leur dissémination est limitée aux lieux et aux personnes qui ont contribué à leur mise au point. Ensuite, lorsque le produit est un tant soit peu sophistiqué et technologique, le temps nécessaire à sa mise au point est tel qu'au moment de sa mise en service, il apparaît périmé par rapport à la demande et à l'évolution des connaissances.

Par ailleurs, pour qu'une recherche pragmatique comporte effectivement une part de recherche et ne soit pas simplement la réalisation d'une intuition, elle implique que le chercheur puisse envisager différentes alternatives tant sur le plan des contenus que des modes de présentation et que le choix d'un design résulte d'une réelle délibération. Or, de récentes expériences nous montrent que des enseignants en perfectionnement s'engagent dans de tels travaux sans analyse approfondie du problème mais qu'ils ont déjà l'intuition de leur solution. Il arrive alors régulièrement que, faisant l'analyse du problème après avoir déve-

loppé leur solution, ils découvrent que le problème a déjà été travaillé par bien du monde, que la trouvaille de leur intuition avait déjà été imaginée ailleurs, testée et parfois même invalidée. Comment l'étudiant peut-il défendre sa recherche lorsqu'il doit, pour être honnête, écrire dans son cadre théorique que d'autres ont déjà montré que la solution dont il présentera ensuite le développement, est non pertinente et inefficace! De plus, prisonniers de leur expérience qui les a rendus experts dans un mode privilégié d'intervention, ces étudiants, enseignants en formation continue, ont de la difficulté à envisager la possibilité d'alternatives à ce modèle, si bien que le développement de leur produit reste coincé dans leurs options didactiques par les valeurs qu'ils portent et qui interfèrent avec leurs choix.

La réalisation de recherches nomothétiques, politiques et pragmatiques a donc de telles contraintes et de telles caractéristiques : elles ne peuvent pas servir de support à une formation continue. Vouloir le faire conduit en n'en présenter que des simulations caricaturales qui leurrent les enseignants sur ce qu'est réellement la recherche et qui les conduisent à plus de crédulité face aux charlatans qui utilisent la recherche comme argument de crédibilité. Il vaut mieux s'abstenir que faire des caricatures. Seules les recherches ontogéniques peuvent contribuer à la formation continue des enseignants tant par leurs objectifs que par leurs possibilités de réalisation pratique en recourant à diverses techniques d'inscription (journaux de bord, récits de pratiques, autovidéoscopie, etc.) et d'analyse développées dans le cadre des méthodes qualitatives.

CONCLUSION

En conclusion, cinq points retiennent mon attention.

Premier point. — La formation à la recherche favorisera une vraie professionnalisation du métier d'enseignant à condition qu'il s'agisse d'une formation au scepticisme à l'égard du discours de la recherche, et cela tant dans la formation initiale que continue. Une formation à la critique de la recherche, au doute vis-à-vis des prétentions de ses énoncés permettra la mise en place d'une attitude de professionnel responsable de ses décisions, qui résistera à la rhétorique des discours scientifiques

qui ne sont pas prêts d'abandonner le champ de l'éducation parce qu'il est un lieu où le pouvoir s'exerce et où les besoins se façonnent.

Deuxième point. — Les recherches qui concourent à la réalisation d'enjeux ontogéniques sont les plus prometteuses en ce qui touche la formation continue des enseignants parce qu'elles restent les moins difficiles à réaliser et les moins contradictoires avec les attitudes de base du métier d'enseignant.

Troisième point. — Un savoir praxéologique POUR (et non pas sur) l'enseignement ne peut résulter que de recherches instaurées dans un «no man's land» n'appartenant ni aux praticiens ni aux universitaires, d'autant plus que ceux-ci ne pourront obtenir les contributions essentielles de ceux-là que s'ils acceptent de n'être qu'en position d'interprète d'un savoir dont les praticiens sont les auteurs tout en ne pouvant pas le formuler.

Quatrième point. — Le développement, chez les enseignants de demain, de compétences en prise directe avec les réalités sociales d'aujourd'hui ne peut pas se réaliser dans quelques formes de recherches-interventions. Le développement de compétences professionnelles implique un contact avec la réalité du terrain dans une forme de compagnonnage où le senior fait les choses devant le junior, où il lui montre les choses, où il le corrige lorsqu'il s'essaye à les faire pour vrai. C'est le contact direct et la collaboration avec la pratique de seniors efficaces dans leur réalité quotidienne qui seule permet le développement des habiletés professionnelles : le discours universitaire ne peut leur permettre que de réfléchir sur ce qu'ils ont appris. D'où l'importance des écoles associées où les seniors sont engagés dans une démarche ontogénique.

Cinquième point. — Le bilan de l'intégration de la formation des enseignants à l'université est mitigé. D'une part, le niveau de leur culture générale s'est sans aucun doute élevé, mais d'autre part la formation s'est enlisée dans des utopies psychopédagogiques dérivées de la psychologie clinique sans critique du transfert effectué, et la recherche a perdu son objet, l'enseignement et les pratiques de ses acteurs, en déviant vers des études sur l'apprentissage des bénéficiaires. Dès lors les disci-

plines contributives ont envahi le champ, et comme il n'y a pas de relation transitive entre ces disciplines et l'art d'enseigner, les pratiques et les praticiens n'en ont pas été renforcés : on en est toujours là où l'on était il y a quarante ans. L'éducation doit revenir à la pédagogie, la recherche éducationnelle doit se faire en adoptant des problématiques aux bénéfices des acteurs de l'éducation, et la formation des enseignants, qui sera toujours imparfaite car elle participe aux paradoxes de l'école, doit, avec plus d'humilité, accorder ses méthodes de formation à ses objectifs de base. Or, ces derniers doivent être délimités par les exigences de l'exercice du métier plutôt que par les caractéristiques et les prétentions du personnel de l'institution qui, pour des raisons qui ne sont que politiques, héberge la formation des enseignants.

RÉFÉRENCES

ALKIN, M.C. (1990).
Debates on evaluation. Newbury Park (CA) : Sage Publications.

BOURDIEU, P. (1984).
Homo Academicus. Paris : Éditions de Minuit.

GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1990).
Fourth generation evaluation. Newbury Park (CA) : Sage Publications.

JOHNSON, H. (1992).
Étude du processus d'application d'une approche participative comme stratégie d'évaluation formative de programme. Thèse de doctorat, Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.

LATOUR, B. et WOOLGAR, ST. (1988).
La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques. Paris : Éditions La découverte.

PATTON, M.Q. (1990).
Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park (CA) : Sage Publications.

SHAPIRO, J.P.
Participatory evaluation : Towards a transformation of assessment for women's studies program and projects. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(3), 191-199.

DEUXIÈME PARTIE

POUVONS-NOUS FORMER DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS?

FORMER LES MAÎTRES PRIMAIRES À L'UNIVERSITÉ : MODERNISATION ANODINE OU PAS DÉCISIF VERS LA PROFESSIONNALISATION?

PHILIPPE PERRENOUD
Université de Genève

INTRODUCTION

Peut-on traiter des rapports de la recherche en éducation avec la formation des maîtres sans ouvrir un débat plus large sur le statut des savoirs savants, notamment ceux des sciences de l'éducation, dans la formation au métier d'enseignant? Peut-on ignorer que, dans un métier en voie de professionnalisation, le statut se joue notamment sur la part des savoirs théoriques, de la recherche et de l'université dans la formation initiale?

Le modèle nord-américain de formation des maîtres primaires s'étend à l'Europe : dans cinq, quinze ou vingt-cinq ans, tous les systèmes éducatifs qui ne le font déjà dispenseront vraisemblablement une formation universitaire aux enseignants primaires, dans une faculté ou un institut *ad hoc*. Cette évolution tend à élargir le territoire couvert par les formations universitaires. Cela peut réjouir ceux qui visent un tel développement. La question qui importe, cependant, est de savoir si c'est un véritable progrès du point de vue de l'efficacité du système éducatif, de sa modernisation, du fonctionnement des établissements, de la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités.

Que l'universitarisation de la formation des maîtres soit vécue comme un progrès par la profession, c'est probable. Face à la dévalorisation du statut de l'instituteur comme notable dans la communauté locale, face à l'affaiblissement de la distance culturelle entre les maîtres et les parents d'élèves, face à l'évolution des professions comparables, l'accès à une formation universitaire offre une compensation intéressante, tant symboliquement que d'un point de vue salarial. Elle rapproche les instituteurs des professeurs du secondaire, ce qui peut accroître l'unité syndicale du corps enseignant. C'est aussi, comme le montre Labaree

(1992), un progrès pour les formateurs d'enseignants et peut-être pour les institutions de formation qu'on rattache à l'université.

Tout cela ne garantit pas une action pédagogique plus efficace dans les classes! L'enjeu n'est pas simplement de maintenir ou d'améliorer légèrement le niveau de formation des enseignants primaires. Il s'agit de former à ce métier nouveau pour lequel plaide Meirieu (1989), de rendre les systèmes éducatifs capables de préparer le plus grand nombre à la complexité du monde moderne. Or, dans le mouvement général qui favorise l'harmonisation européenne ou mondiale des diplômes et l'élévation des niveaux formels de qualification, l'accès aux filières universitaires ne garantit pas, en tant que tel, un surcroît décisif de qualification professionnelle. Tout dépend de la façon dont on conçoit et dont on réalise concrètement la formation des maîtres. Je vais essayer de montrer ici que l'université n'est que virtuellement un cadre privilégié pour former des enseignants de haut niveau. La réalisation de cette virtualité ne va nullement de soi; elle passe par un combat contre les tendances historiquement dominantes dans l'institution universitaire. Aujourd'hui, ce combat n'est pas perdu d'avance : les esprits ont évolué, le rapport de l'université à la cité, à la formation professionnelle et au savoir praxéologique est en train de changer. Mais il reste incertain et ne sera gagné qu'au prix d'un surcroît de lucidité à l'intérieur même des facultés de sciences de l'éducation; pour réussir la formation des maîtres, elles devraient n'entretenir aucune illusion sur l'état des savoirs théoriques et plus encore sur leur pertinence pour fonder une pratique professionnelle. Ce qui est beaucoup demander à des sciences humaines encore en quête de statut et de signes extérieurs de respectabilité académique. Du moins peut-on essayer.

Pour aller dans ce sens, il faut orienter la formation des maîtres dans le sens d'une pratique réfléchie, valoriser les savoirs d'expérience, développer une forte articulation théorie-pratique et une vraie professionnalisation. Ces transformations mettent en question le statut épistémologique des sciences de l'éducation et la vocation des facultés. Voyons de quelle manière[1].

1 Je ne parlerai pas ici de la formation des professeurs du secondaire. Sur le plan académique, elle est assumée presque partout dans le monde par l'université. Sur

1. L'ILLUSION SCIENTISTE[2]

Il se peut qu'un jour, les sciences humaines parviennent à construire des théories aussi formalisées, précisées, opératoires que les sciences physiques. Nous n'en sommes pas là. Aujourd'hui :

- nos savoirs théoriques sont fragiles, sujets à des révisions déchirantes, à des disputes idéologiques ou épistémologiques sans fin; il serait imprudent de fonder une action pédagogique ou des programmes exclusivement sur cet état des connaissances théoriques;
- même lorsqu'elles sont relativement fondées, ces théories ne couvrent qu'une partie des processus d'apprentissage et d'enseignement; il y a des trous noirs et de larges zones de clair-obscur dans lesquelles on dispose d'intuitions fécondes, de quelques résultats empiriques, mais de peu de certitudes utilisables en pratique.

Ce constat n'est nullement désespérant. Les diverses disciplines scientifiques ne se développent pas aux mêmes rythmes; les phénomènes psychiques et sociaux résistent, pour maintes raisons, à une explication aussi rigoureuse et formalisée que dans les sciences naturelles. Cela donne aux scientifiques «purs et durs», du moins à ceux qui n'ont pas beaucoup réfléchi sur l'histoire des sciences, l'occasion de traiter les sciences humaines comme la médecine de Molière. Sans doute peut-on ironiser

---

le plan didactique, c'est plus variable, mais on tend aussi à confier aux facultés de sciences de l'éducation ou à d'autres instituts universitaires le soin d'ajouter une couche de didactique aux savoirs académiques. Cette formule est loin d'être satisfaisante et il conviendra tôt ou tard de la mettre radicalement en question. Mais à traiter les deux dossiers en parallèle, on risque plutôt d'accroître la confusion. Pour les enseignants secondaires, le statut universitaire est assuré, c'est le contenu de la formation qui fait problème, l'équilibre entre savoirs académiques et savoir-faire didactiques. Le problème se pose en des termes très différents pour les maîtres primaires.

2 Les questions proposées pour la rédaction de cet ouvrage structureront mes réflexions. Voici la première : Comment la recherche, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, peut-elle favoriser une véritable professionnalisation de l'enseignement? Certains modes de diffusion des connaissances scientifiques en éducation dans le cadre de nos programmes de formation peuvent-ils avoir des effets pervers? Ne risquent-ils pas de renforcer l'idéologie scientiste et d'empêcher les enseignants de garder la maîtrise de leur savoir ainsi que de leur pouvoir de décision?

sur les essais naïfs ou prématurés de mesure et de modélisation, sur l'imprécision des terminologies, sur des conflits qui doivent davantage aux appartenances politiques ou aux préférences idéologiques qu'aux divergences méthodologiques ou théoriques. Que les physiciens, les astronomes, les chimistes, voire les biologistes, se moquent parfois des sciences humaines, nul sociologue ne peut s'en étonner; cette ironie sert leurs intérêts dans le partage des ressources en matière de recherche et de développement universitaires... Il n'est pas plus surprenant de voir les chercheurs en sciences humaines «singer» désespérément leurs grands frères, par dépit, amour-propre ou stratégie. Il serait grave que ces jeux et stratégies de distinction et de défense du territoire finissent par obscurcir le débat épistémologique de fond.

Au début du siècle encore, Claparède pouvait de bonne foi espérer qu'en offrant une formation scientifique aux éducateurs, on leur donnerait l'essentiel des ressources nécessaires pour conduire une action efficace. Aujourd'hui, cette thèse n'est plus soutenable. Les formateurs qui y adhèrent encore ne se sont jamais confrontés, semble-t-il, à la complexité d'une situation pédagogique réelle, et même pas demandé quelle était la part, dans la réussite de leur propre enseignement, de savoir-faire et de savoir-être venus d'ailleurs et sans rapport avec leurs connaissances théoriques.

Le problème naît de la coexistence, dans les mêmes institutions, de logiques différentes : d'une part la logique universitaire classique, qui privilégie les connaissances fondamentales et la recherche, ne prépare qu'incidemment à des professions, aussi prestigieuses soient-elles; d'autre part la logique des formations professionnelles de haut niveau, orientées par le souci d'une action efficace, donc de connaissances dont la pertinence pratique importe davantage que le statut épistémologique. Les écoles polytechniques et les facultés de médecine ont trouvé une synthèse, qu'on peut expliquer de différentes manières :

- un statut très élevé de la pratique professionnelle du médecin ou de l'ingénieur, qui établit un certain équilibre avec le prestige de la science pure;
- des écoles ou des facultés très anciennes, qui tiennent le haut du pavé dans l'université et disposent donc de moyens considérables pour faire

à la fois de la recherche fondamentale et de la formation professionnelle;
- des modèles de formation technique ou clinique qui ont fait leurs preuves dans l'articulation des savoirs théoriques et de la résolution de problèmes concrets;
- pour toutes ces raisons, un recrutement très sélectif, à l'entrée et au cours des années propédeutiques, qui garantit un niveau optimal des étudiants, capables à la fois de recherche fondamentale et d'ingéniosité technique ou clinique.

De tels atouts font défaut dans les métiers dont la formation est en voie d'universitarisation, tels le travail social, les soins infirmiers, la psychologie clinique, l'orientation scolaire, le soutien pédagogique, l'enseignement. On se trouve là dans des secteurs peu prestigieux au sein de l'université, qui ont peu de moyens et doivent constamment choisir entre la recherche et la formation professionnelle. Leurs étudiants ont en partie choisi cette voie parce qu'elle était la moins exigeante. Et les professions considérées ne sont pas, même lorsqu'elles bénéficient d'une formation universitaire graduée, de même niveau de prestige et de distinction que les professions d'ingénieur polytechnicien ou de médecin.

C'est pourquoi les facultés de sciences humaines ont du mal à faire coexister ces deux logiques de façon pacifique. Ceux qui plaident pour une bonne formation des professionnels menacent, croit-on, la respectabilité ou les ressources de ceux qui défendent une recherche fondamentale de haut niveau, et la formation de chercheurs de pointe. Et inversement. D'où la nécessité d'aménagements structurels qui stabilisent et protègent les territoires des uns et des autres. Les formules possibles ne sont pas illimitées. On peut en recenser quatre.

1) La formation des maîtres peut être prise en charge par un département spécialisé à l'intérieur d'une faculté de sciences de l'éducation, dans le cadre d'un programme gradué, ce qui ne l'empêchera pas nécessairement d'avoir une place mineure en regard des formations théoriques offertes par les départements d'études fondamentales.
2) On peut attribuer la formation des maîtres à des certificats de formation professionnelle distincts des titres académiques classiques et

moins bien situés dans la hiérarchie, gérés en sus des programmes gradués, comme des ajouts bâtards à l'édifice académique.

3) On peut cantonner la formation des maîtres au premier cycle, les secteurs plus fondamentaux offrant un second cycle plus pointu et théorique aux meilleurs étudiants.

4) On peut confier la formation des maîtres à des instituts universitaires indépendants des facultés, inspirés soit du modèle des écoles polytechniques, soit d'autres écoles professionnelles de haut niveau.

À sa façon, chacune de ces formules tente de faire coexister différentes tendances dans l'institution universitaire. Cette coexistence permet de fonctionner, de former des chercheurs et des enseignants de façon cloisonnée, dans une relative sérénité. Le risque serait que s'enlise le débat de fond sur le statut théorique et pragmatique des sciences de l'éducation ou qu'il devienne une façon de justifier telle ou telle structure institutionnelle.

Il est difficile de définir la formule idéale. Elle dépend des rapports de force entre institutions, des représentations dominantes, des occasions historiques, des contraintes budgétaires. Il me semble cependant que la première formule est préférable si l'on veut éviter de constituer un ghetto et permettre la circulation constante des idées et des personnes entre la formation des maîtres et d'autres secteurs des sciences de l'éducation. Il appartient aux départements responsables de la formation des maîtres de faire la preuve qu'ils ne sont pas seulement des lieux de vulgarisation, mais aussi de production de savoirs savants et praxéologiques.

2. L'ILLUSION DISCIPLINAIRE[3]

Aucune université n'a jamais été organisée selon un découpage épistémologique totalement cohérent. Aux côtés des véritables sciences,

[3] Cette partie s'inspire de la seconde question proposée par la rédaction de cet ouvrage : « À quelles conditions la formation des enseignants par la recherche peut-elle avoir un effet structurant sur leur action en classe et sur leur développement professionnel ? Comment faire sauter les carcans disciplinaires propres à l'université pour permettre aux futurs enseignants d'accéder à la complexité des réalités sociales associées à l'éducation ? Quelles pratiques de formation semblent les plus prometteuses ? »

il y a eu d'emblée des «sciences morales» (lettres, philosophie, arts, droit, théologie), autrement dit tout, sauf des sciences. Et où classer la médecine, la pharmacie, l'architecture, l'informatique? La division en disciplines obéit à plusieurs clés :

- un découpage du réel en niveaux de complexité (physique, chimique, biologique, psychologique, sociologique); ce sont les disciplines scientifiques les moins contestées, bien qu'elles soient le produit de délimitations provisoires, qui font l'objet de disputes frontalières, d'impérialismes, de guerres civiles, de schismes;
- la mise en évidence, dans le réel, de relatives «clôtures systémiques» (le mouvement des astres, la langue, les échanges économiques), qui ouvrent la porte à une théorisation autonome; l'identité disciplinaire est alors plus fragile, puisque les systèmes étudiés combinent plusieurs niveaux de réalité et sont donc déjà, en toute rigueur, des objets interdisciplinaires. En ce sens, par exemple, la linguistique n'est pas une discipline au même titre que la physique, mais plutôt un carrefour interdisciplinaire, où la biologie, l'ethnologie, la psychologie, les neurosciences, l'histoire et la sociologie concourent à éclairer un objet qui se présente comme un système relativement clos;
- une opposition entre l'histoire et les sciences nomothétiques (qui recherchent des lois);
- une distinction entre sciences, technologies et disciplines fondées sur des valeurs (éthiques, esthétiques) ou des pratiques sociales et professionnelles.

Grosso modo, depuis des décennies, voire des siècles, ces lignes de partage sous-tendent l'organisation de la cité savante et des universités en disciplines, même si, dans le détail, les découpages institutionnels varient d'un pays ou d'une institution à l'autre, au gré des traditions nationales et des accidents de développement des organisations.

Tout nouveau champ de savoir peut donc être tenté, pour des raisons de distinction, de statut, de stratégie, de revendiquer une place dans le panthéon des disciplines consacrées. Ce qui se justifie pour le langage ou les échanges économiques vaut-il pour l'éducation? Peut-on espérer constituer l'éducation comme objet relativement fermé sur lui-

même, qui ferait l'objet d'une science, et non d'une juxtaposition de discours issus de la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire? Selon la réponse qu'on donne à cette question, on ne pense pas la formation des maîtres de la même manière, et encore moins sa présence et son importance dans une faculté de sciences de l'éducation.

Si l'on pense que l'éducation est un objet autour duquel on peut construire une science unifiée et, dans une certaine mesure, autosuffisante, la science de l'éducation, on privilégie une dynamique de développement endogène : le moteur de la recherche est de rendre la théorie de plus en plus cohérente, de plus en plus complète, et en accord toujours plus serré avec les observations. Les usages pratiques sont alors conçus comme des sous-produits des connaissances fondamentales, par l'intermédiaire de la recherche appliquée ou de la vulgarisation. De ce point de vue, former des maîtres est une entreprise secondaire, dont on s'acquitte pour rendre service à la cité, éventuellement pour des raisons opportunistes et alimentaires. Certaines facultés de sciences de l'éducation semblent former les maîtres essentiellement pour élargir leur public et pour assurer le financement de la recherche fondamentale, de la même façon qu'une faculté de mathématique peut faire des travaux de recherche opérationnelle ou de mathématiques appliquées. La question n'est pas d'abord éthique, encore qu'elle ait une certaine importance. Elle est épistémologique : dans cette logique, la formation des maîtres n'apparaît pas comme un moteur essentiel de la connaissance, ce n'est qu'un lieu de vulgarisation; le développement et la validation de la science n'en dépendent pas.

Si l'on considère au contraire que l'éducation est définitivement un objet interdisciplinaire, on peut laisser aux disciplines contributives (psychologie, sociologie, ethnologie de l'éducation et autres) le souci de développer des connaissances fondamentales relevant des champs disciplinaires. Cela ne veut pas dire qu'il faut rejeter toute recherche fondamentale à l'extérieur des facultés des sciences de l'éducation, mais elle devrait mettre l'accent sur la coopération interdisciplinaire plutôt que rester l'affaire de spécialistes qui pourraient tout aussi bien faire le même travail, par exemple, dans un département de sociologie ou de psychologie appartenant à une autre faculté. Ce qui fait alors l'unité d'une fa-

culté de sciences de l'éducation, c'est la référence à un champ social identifiable, le système d'enseignement et l'ensemble des pratiques éducatives qui ont cours à l'école, dans les familles et ailleurs. Ce champ n'est plus alors un simple objet d'observation, ni un marché, un «créneau» ou un public. C'est la raison même de la réunion et de l'interaction de plusieurs disciplines dans une faculté.

Il n'y a aucun intérêt à juxtaposer dans la même institution des disciplines qui ne se parlent guère. Ce qui fait le sens même d'une faculté d'éducation, c'est l'échange interdisciplinaire, l'essai d'articulation de langages, de concepts et de théories qui s'ancrent dans des traditions disciplinaires distinctes. Or ce travail présente des risques évidents :

- il oblige les chercheurs à s'aventurer dans plusieurs champs disciplinaires, dont certains ne correspondent pas à leur formation de base;
- il conduit à des recherches et à des publications dont les critères de légitimité ne sont pas clairs, parce qu'ils échappent au découpage disciplinaire classique;
- les règles de cohérence et de validation externes valables pour les disciplines ne s'appliquent pas simplement au savoir interdisciplinaire;
- l'identité des étudiants ne se construit pas par rapport au savoir, mais par rapport à des projets professionnels ou à des engagements militants.

En ce sens, le travail interdisciplinaire est une forme d'équilibre instable, improbable. Pour un chercheur en éducation, il est beaucoup plus «raisonnable» de s'enfermer dans un champ disciplinaire dont on connaît les règles et d'y «creuser son trou». Ce qui arrive même dans les facultés de sciences de l'éducation, où se reconstituent des provinces cloisonnées et autosuffisantes qui pourraient exister tout aussi bien en dehors de la faculté.

La seule façon durable de donner une unité au travail interdisciplinaire, c'est de le référer constamment au système d'action dont il prétend éclairer la complexité et éventuellement améliorer le fonctionnement. En ce sens, la référence au métier d'enseignant, comme à d'autres pratiques éducatives, est un point central dans la construction d'un lan-

gage commun, de problématiques partagées et de savoirs interdisciplinaires. Être capable de former des enseignants qualifiés n'est plus alors une tâche alimentaire, mais la pierre de touche d'une cohérence interdisciplinaire. Les sciences de l'éducation auront accompli une part de leur projet, rendre compte du caractère complexe et systémique de l'éducation, lorsqu'elles seront capables de produire des savoirs efficaces à l'intérieur de ce système et face à cette complexité. Ce mécanisme n'est pas absent des champs disciplinaires classiques : la maîtrise de l'action technique est certainement à la fois un moteur et un garde-fou pour les sciences physiques. Mais elles ont d'autres moteurs. Pour le carrefour interdisciplinaire que constitue l'éducation, c'est, sinon le seul, du moins le plus important.

Je n'aurai pas la naïveté de croire qu'il existe, sur ce thème, l'amorce d'un consensus. C'est bien l'un des problèmes : cœxistent aujourd'hui, dans l'institution même, des conceptions totalement contradictoires de l'identité profonde et de la vocation d'une faculté de sciences de l'éducation. On le saisit dans le langage même : faculté d'éducation ou faculté de sciences de l'éducation? J'ai choisi la terminologie européenne, qui met l'accent sur la vocation scientifique. Au Canada et aux États-Unis, on insiste plus souvent sur le champ social. Est-ce par hasard si c'est là aussi que l'universitarisation de la formation des maîtres est la plus avancée?

3. L'ILLUSION OBJECTIVISTE[4]

Le behaviorisme pur et dur a fait long feu. Peut-être ce feu couve-t-il encore sous la cendre. Le rêve de certains chercheurs reviendra de déposséder le sujet du sens de sa propre réalité. Il reste qu'aujourd'hui les approches constructivistes et compréhensives ne font plus scandale et tendent même à tenir le haut du pavé. On ne trouvera plus guère de chercheur pour affirmer qu'on peut expliquer ce qui se passe dans une

4 Cette partie s'inspire de la troisième question proposée pour la rédaction de cet ouvrage : «Les entités universitaires qui sont chargées de la formation des enseignants sont-elles des lieux privilégiés pour initier des formes de recherche axées sur la production d'un savoir praxéologique sur l'enseignement qui tienne compte des apports des sciences humaines d'une part, et du savoir des praticiens produit localement, d'une part?»

classe sans prendre en compte les représentations, la définition de la situation, l'épistémologie et les théories subjectives des acteurs (Cifali, 1991a; Haramein, 1990; Lessard, Tardif et Lahaye, 1991).

Le débat se déplace donc et se focalise désormais sur la façon de prendre en compte ces représentations comme objets ou comme sources d'un savoir théorique. Reconnaître que l'acteur agit selon sa définition de la réalité n'engage pas à la prendre pour pertinente. La sociologie ou la psychologie les plus compréhensives, dans le sens weberien du terme, peuvent parfaitement disqualifier les théories subjectives, les traiter comme des constructions mentales qui sous-tendent les conduites individuelles et collectives, mais n'ont aucune validité «scientifique». On peut même pousser le soupçon de fausse conscience, de parti-pris, de naïveté ou d'angélisme jusqu'à suggérer que les acteurs vivent constamment dans l'illusion et l'aveuglement, dans un théâtre d'ombres, un monde dont ils croient tirer les ficelles, mais qui est en réalité régi par des causalités et des forces qui leur échappent et qu'il appartient aux sciences humaines de dévoiler. On notera en passant que cette façon de voir traite les chercheurs comme des acteurs très différents des autres, capables de percevoir ce que le sens commun veut ignorer ou en tout cas ne sait pas discerner. Dans cette perspective, l'entreprise scientifique est nécessairement ésotérique, puisque les acteurs ordinaires sont supposés n'avoir ni la volonté, ni la capacité de percevoir, dans sa «vérité» et sa complexité, le fonctionnement de l'esprit et de la société.

À l'inverse, on peut se dire que la nature même des relations humaines et du monde social oblige les acteurs les moins savants à devenir d'honnêtes psychologues, sociologues et linguistes, pour des raisons purement pragmatiques, autrement dit pour se débrouiller dans la vie, au sens le plus large du terme. Cela ne veut pas dire que les acteurs ont constamment conscience de ce qu'ils font fonctionner; de l'inconscient freudien, refoulé, à l'inconscient pratique de Piaget ou de Bourdieu (dans la théorie des schèmes et de l'habitus), il faut faire la part des conduites complexes et coordonnées dont les acteurs ne maîtrisent ni les raisons ni l'orchestration (Perrenoud, 1983, 1988). Il serait absurde également de prétendre que la lucidité des acteurs est désintéressée. Elle est à «géométrie variable», et ils ne la poussent jamais aussi loin que lors-

qu'elle sert leurs intérêts, protège leurs privilèges, renforce leurs pouvoirs. Enfin, même lorsqu'elle est dans son intérêt bien compris, la perspicacité de l'acteur n'est pas constante, en raison à la fois de ses ambivalences et de ses limites perceptives, conceptuelles, logiques, argumentatives, etc.

Tout en admettant ces limites, on peut reconnaître en même temps que les sciences humaines prennent profondément racine dans le savoir commun. Ce qui n'invite pas à le prendre pour argent comptant, en se bornant à l'habiller de mots savants. Mais plutôt que de vouloir édifier les sciences humaines à côté du sens commun, on les construira à partir de lui, sans s'y enfermer, en en débusquant les manques, les raccourcis, les sophismes, les zones troubles ou obscures. La fameuse «rupture épistémologique» n'est pas un acte fondateur; elle se produit là où le sens commun n'explique plus rien ou même obscurcit les choses, pour diverses raisons : volonté de ne pas savoir, défaut d'imagination ou de travail, poids d'une domination, etc.

Ce qui vaut pour les approches disciplinaires vaut plus encore pour le carrefour interdisciplinaire que forment les sciences de l'éducation. Car si les acteurs ont un rapport pragmatique à la connaissance, cela veut dire qu'ils vont privilégier la vue d'ensemble, la *Gestalt*, la cohérence systémique en s'accommodant d'erreurs ou d'incertitudes locales. Un enseignant efficace se trompe assez souvent de stratégie lorsqu'il cherche à maintenir l'ordre, à se faire obéir, à faire respecter les règles du jeu. Mais s'il n'a pas, globalement, une juste intuition de la façon dont fonctionnent les rapports de pouvoir et des marges de manœuvre que lui confèrent son statut, son âge, son savoir et l'image de la situation dans l'esprit des élèves et des parents, il n'a guère de chances de survivre dans son métier. Sous doute, chaque acteur, pris séparément, ne reconstitue-t-il qu'une partie d'une théorie générale du pouvoir, celle qui lui est la plus utile tout en ménageant son image de soi et en protégeant ses illusions sur l'être humain. En revanche, si l'on prend au sérieux les pratiques et les théories subjectives du pouvoir chez un grand nombre d'enseignants, on retrouve à peu très tout ce que les sciences humaines prétendent avoir découvert. Il est probable que Galilée, Newton ou Einstein ont révélé et théorisé des phénomènes naturels que person-

ne ne percevait ou ne comprenait avant eux. Il est douteux qu'on puisse en dire autant en sciences humaines. Même Marx ou Freud ont mis en forme des intuitions implicites dans les contes, les religions, la littérature, ou en œuvre dans des pratiques sociales.

Je prendrai un exemple, celui de la présence en classe. Tous les éducateurs s'accordent à dire l'importance de la présence dans la relation pédagogique. Elle paraît souvent une condition nécessaire de la communication et de l'efficacité didactique. Les sciences de l'éducation, à ce jour, n'ont pas grand-chose de fondé à en dire. On trouve certes des travaux connexes sur le pouvoir, sur la séduction, sur la relation. Mais la présence elle-même est un champ en friche, les sciences humaines semblent avoir abandonné ce concept au sens commun.

Lorsqu'on travaille sur ce thème avec un groupe d'étudiants de second cycle, dans le cadre d'une recherche commune, on s'aperçoit que ces étudiants puisent dans leurs pratiques d'élèves ou d'enseignants des éléments extrêmement riches de définition et de construction conceptuelle, auxquels s'ajoutent toutes sortes de théories intéressantes, au moins plausibles, quant au rôle de la présence dans l'action pédagogique, quant aux diverses façons dont les enseignants tentent d'être présents, quant à leurs mobiles cachés ou apparents et quant aux effets que telle ou telle forme de présence induit sur tels ou tels élèves. Dans sa phase de construction, la recherche s'ancre dans le sens commun, mais le dépasse rapidement. Non pas en ignorant ou en rejetant d'avance ses définitions et ses constructions conceptuelles, mais en organisant la complexité et la diversité, en mettant bout à bout des fragments de théories, en explicitant des intuitions, en restituant une partie du sens aux acteurs et en se servant d'une autre partie pour construire des concepts qui ne relèvent plus des théories subjectives, mais d'une théorie des théories subjectives. Cet exemple montre que, même là où les traditions de recherche sont assez pauvres, on est très loin de partir de zéro, ce qui est un immense avantage, mais oblige à investir dans un intense travail comparatif et critique, pour dépasser le sens commun sans le nier.

Selon la position qu'on prend dans un tel débat, on ne défend pas la même conception du rôle de l'université dans la formation des

maîtres et, plus généralement, des éducateurs. Certains considèrent que les éducateurs ont des théories naïves (psychanalytiques, psychologiques, linguistiques, sociologiques) qui ne méritent d'être décrites et expliquées que pour rendre compte de l'action pédagogique. On étudie alors les représentations de l'action éducative comme on étudie les fondements culturels de la magie noire ou des rites de certaines religions : en sachant que les pratiques sont fondées sur une vision du monde qui contredit ou ignore la pensée scientifique et ne saurait en aucun cas l'alimenter.

On peut au contraire considérer que les enseignants efficaces mettent en pratique des théories assez puissantes, même si elles sont fondées sur l'expérience personnelle plutôt que la recherche empirique, même si elles restent largement implicites et mêlées à des jugements de valeur. Si l'on adhère, comme c'est mon cas, à cette seconde vision des choses, on est conduit très naturellement à tenir la formation des maîtres pour une source inépuisable de concepts et d'hypothèses. Parce que cette formation, pour être efficace, ne peut que partir des représentations plus ou moins naïves des enseignants en formation et essayer de dégager la part du vérifiable, du pertinent et la part du mythe et de l'idéologie. Dans ce chantier, il y a de tout, des diamants et des scories, du vrai et du faux, du nouveau et du banal. Au premier degré, c'est-à-dire au niveau de la formation professionnelle, il faut tout prendre en compte et tout traiter, pour consolider et différencier les représentations justes, affaiblir et neutraliser les autres. Au second degré, celui de la genèse des connaissances en sciences de l'éducation, les diamants et les intuitions nouvelles sont plus intéressants que les scories et les lieux communs. Dans un groupe d'enseignants en formation, neuf dixièmes des propos échangés n'auront en général aucune valeur pour la construction de connaissances nouvelles, même s'ils importent dans la prise de conscience et le processus de formation des personnes concernées. Reste un dixième qui, prolongé, étayé, explicité, peut faire avancer les théories du développement, de l'apprentissage, des interactions didactiques ou des organisations éducatives.

Ce dixième est crucial pour l'identité des formateurs. Si un chercheur en éducation croit à son existence et à sa constance et pense qu'il

a les moyens d'en faire quelque chose, il ne se sentira jamais exilé dans la formation des maîtres pour des raisons purement altruistes ou alimentaires. En formant les maîtres, du moins dans un modèle fortement interactif, il fera en même temps son travail de chercheur. Il pourra dès lors renoncer à vivre sur le mode schizophrénique, à «sacrifier» trois quarts de son temps à des tâches pédagogiques dans l'espoir de sauvegarder un petit quart pour la recherche fondamentale...

4. L'ILLUSION MÉTHODOLOGIQUE[5]

Lorsqu'ils songent à former les maîtres à travers la recherche, les spécialistes des sciences de l'éducation adoptent très souvent un point de vue ethnocentrique : ils voudraient faire des enseignants des chercheurs amateurs, leur donner un minimum d'habitus scientifique, de rigueur méthodologique dans la définition des concepts, dans l'élaboration des hypothèses et dans la vérification des théories. Souci louable : dans un champ couvert par les sciences de l'homme, il importe que les professionnels sachent comment ces sciences formulent et valident leurs théories, quelles sont leurs méthodes et dans quels cadres institutionnels, quelles structures de pouvoir, quels réseaux de communication la recherche en éducation s'élabore et se diffuse. Cela permettra aux enseignants de devenir des consommateurs critiques et avertis de la production des sciences humaines, voire des collaborateurs de la recherche ou des partenaires de recherche-action ou de recherche impliquée. Cette initiation méthodologique est utile.

Mais la pratique enseignante n'est et ne sera jamais une pratique de recherche, parce qu'elle s'exerce dans des conditions où la décision est urgente, et où la valeur du savoir se mesure à son efficacité pragmatique plutôt qu'à sa cohérence théorique ou aux règles de la méthode qui ont permis son élaboration contrôlée.

---

5 Cette partie s'inspire de la quatrième question proposée pour la rédaction de cet ouvrage : «Quelles recherches-interventions devrait-on favoriser dans le cadre de la formation initiale des enseignants pour contribuer au développement de nouvelles compétences chez les futurs enseignants, en prise directe avec les réalités sociales d'aujourd'hui? Quelles formes de recherches permettraient d'évaluer l'efficacité de nos pratiques de formation initiale et continue des enseignants?»

Ce que les enseignants ont le plus à apprendre, au contact de la recherche en éducation, relève du regard, des questions qu'elle se pose plutôt que des méthodes et des techniques. Le propre de la recherche est de subvertir la perception, de dévoiler le caché, de suspecter l'inavouable, d'établir des connexions qui ne sautent pas aux yeux, de reconstituer les cohérences systémiques sous le désordre apparent. L'apport principal de la recherche en éducation à la pratique, c'est sa théorie ou plus modestement, l'ensemble des paradigmes interprétatifs que proposent les sciences humaines à propos des faits didactiques et éducatifs (Altet, 1992; Peyronie, 1992; Perrenoud, 1991, 1992).

Dans cette perspective, la formation par la recherche me paraît un détour utile pour une formation théorique, vivante, active, personnalisée. Ce choix postule que la principale régulation de la pratique enseignante vient de la réflexion du praticien lui-même, de sa capacité de se poser des questions, d'apprendre à partir de l'expérience, d'innover, d'observer, d'ajuster progressivement son action aux réactions prévisibles des autres. Les théories des sciences humaines, en ce sens, ne sauraient prétendre se substituer à la pratique réfléchie de l'enseignant en situation (Schön, 1983, 1987; Maheu et Robitaille, 1991; Lessard, Tardif et Lahaye, 1991; Gather Thurler, 1992). Elles peuvent au mieux la féconder, l'encourager, l'instrumenter, lui proposer quelques outils, quelques concepts, quelques hypothèses qui en renforcent le pouvoir et la légitimité.

Dans cet esprit, former les enseignants par la recherche, c'est d'abord une méthode active de formation théorique. Mais c'est surtout un point d'entrée dans un terrain commun, là où la posture scientifique et la posture pratique peuvent se rejoindre : dans la volonté d'élucider certains phénomènes, pour mieux les comprendre ou mieux les maîtriser. À la jonction du savoir local et de la méthode scientifique.

Cette option a des conséquences considérables pour la conception et l'organisation de la formation : plutôt que d'associer les enseignants, souvent comme main-d'œuvre peu qualifiée, à des travaux standards de saisie, de dépouillement, de traitement de données, il me paraît plus formateur de les associer aux phases de construction théorique, aux phases les plus subjectives, les moins codifiées, les plus créatives du tra-

vail du chercheur. La formation à la recherche, c'est alors apprendre à se poser de bonnes questions, à construire des objets conceptuels et des hypothèses qui tiennent debout, qui rendent compte potentiellement d'une partie des observations, qui présentent une cohérence interne, qui stimulent l'imagination et la réflexion.

Cela veut dire aussi qu'il faut engager le travail commun sur des problèmes assez complexes, qui permettent aux praticiens de rester sur leur terrain, le système de la classe et de l'établissement. Lorsqu'on les tire vers un découpage très fin du réel, lorsqu'on les oblige à s'intéresser à un microprocessus, on les initie à la recherche des chercheurs. On ne les prépare pas à se poser des questions dans le cadre d'une pratique réfléchie, car le métier d'enseignant oblige à veiller à toutes les dimensions du système classe, sans autoriser la centration sur un seul aspect en mettant le reste du monde entre parenthèses. C'est aussi une façon de favoriser une certaine égalité entre chercheurs et praticiens : devant la complexité des systèmes, tout le monde est dépassé, chacun cherche, bricole, réfléchit, se trompe. On n'est plus dans une logique de la transmission de savoirs construits, mais de l'exploration, de la recherche de sens, de l'identification de régularités.

Autre façon de mettre à égalité chercheurs et praticiens : ne pas choisir des sujets consacrés, en se situant avant tout dans une logique de la validation, ou de l'affinement d'hypothèses traditionnelles. Choisir plutôt des domaines où tout est à faire. Lorsqu'on travaille sur le curriculum caché, la présence, la mémoire didactique ou mille autres problématiques dont la construction est à peine ébauchée, la norme méthodologique n'est pas encore de taille à prendre le dessus. Il faut réfléchir et observer par tous les moyens du bord; on se trouve dans une phase inductive, dans une logique de découverte par opposition à une logique de vérification. À ce jeu, une partie des praticiens peuvent se prendre aussi bien que les chercheurs, et y investir des ressources qui ne doivent rien à une formation méthodologique spécifique, mais reflètent plutôt des capacités générales d'observation, d'analyse, de synthèse et d'argumentation.

Je ne propose pas de cesser d'associer les maîtres en formation à de grandes recherches classiques, quantitatives, suivant les canons de

la méthode. Je propose au minimum de diversifier les formes de recherche et de privilégier ce qui est le plus proche d'une pratique réfléchie, en donnant de moins en moins d'importance aux produits et de plus en plus aux modes de production, en se libérant des contraintes propres au champ scientifique, pour rester à l'intérieur d'une rationalité stricte de formation professionnelle optimale.

5. FORMATION ET PROFESSIONNALISATION

Je ne puis ici reconstruire l'ensemble des liens qui s'imposent entre formation et professionnalisation (Bourdoncle, 1991; Carbonneau, 1991; Labaree, 1992; Lemosse, 1989), ni reprendre les principes fondateurs d'une démarche clinique d'articulation théorie-pratique tout au long du cursus de formation professionnelle (Cifali, 1991b). J'ai affirmé ailleurs qu'il fallait : a) partir d'une image explicite et réaliste du métier; b) doser la part d'idéalisme; c) viser des compétences essentielles et une formation ouverte; d) valoriser le pluralisme et le pragmatisme; e) adopter une démarche clinique pour articuler théorie et pratique; f) favoriser le développement personnel et la maîtrise de soi; g) vouloir une formation d'adultes, contractuelle, différenciée, cohérente; h) donner les moyens de faire face aux différences et aux changements; i) faire la part du bricolage et de la transposition didactique; j) reconnaître qu'*on n'apprend pas tout seul*!; k) faciliter la construction d'une identité professionnelle; l) apprendre à réfléchir sur sa pratique (Perrenoud, 1993).

Par rapport à ce dernier thème, j'insistais sur la professionnalisation comme capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la restructurer. D'où l'importance de la construction, en formation initiale, d'un habitus professionnel capable d'une auto-transformation continue. Devenir un praticien réfléchi ne s'improvise pas. Préparer les praticiens à participer à la recherche ou à en assimiler les résultats (Huberman, 1983; Huberman et Gather Thurler, 1991; INRP, 1991), c'est bien, mais cette initiation ne construit pas *ipso facto* des habitudes et des compétences de régulation de la pratique par la réflexion sur et dans l'action. Former des «praticiens réfléchis» devrait devenir un objectif explicite et prioritaire dans un curriculum de formation des maîtres : bien loin d'être seulement une familiarisation avec une pratique future, l'expé-

rience pourrait, dès la formation initiale, prendre la forme d'une pratique à la fois «réelle» et réflexive.

Facile à dire! On ne s'en tirera pas par du micro-enseignement et des stages longs, substantiels, variés. Ce qui importe, c'est de bâtir un parcours de plusieurs années qui permette la construction des compétences professionnelles essentielles. Les stages n'ont de sens, dans ce projet, que s'ils sont préparés, encadrés, exploités dans un autre cadre. Ce n'est pas nécessairement hors de l'école : les expériences canadiennes de formation conjointe (à Ottawa, Bélair, 1991) et d'écoles associées (à Montréal, Carbonneau, 1991, 1992) montrent que, même dans un cadre universitaire, on peut confier aux praticiens en exercice une partie de la formation, à condition que le contrat soit clair et que leur prise en charge s'inscrive dans une continuité.

La médecine et les écoles polytechniques ont développé des modèles différents de curriculum, passant par la clinique ou le laboratoire. Les facultés de sciences de l'éducation, qui sont en train d'inventer leur voie, ne peuvent faire venir la pratique à l'intérieur du monde universitaire. Une «école d'application» ne jouera jamais le rôle d'un hôpital universitaire, c'est avec l'ensemble du système éducatif qu'il faut développer un partenariat. Au-delà des problèmes contractuels, on se trouve confronté à un paradoxe considérable : la professionnalisation, entendue non au sens statutaire, mais comme capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux, ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés. Or ces derniers ne sont pas toujours de vivantes illustrations de la professionnalisation. Ce qu'on ne saurait leur reprocher, mais ce qui crée un décalage entre le métier nouveau, préférable mais abstrait, et le métier ancien, discutable mais tangible... C'est le propre d'une situation de transition! On ne peut y faire face en la niant. Il importe au contraire de la théoriser : la continuité du fonctionnement de l'école impose la coexistence de générations de praticiens formés selon des standards différents. La formation continue et le développement de dynamiques d'établissements peuvent réduire les écarts, non les annuler.

RÉFÉRENCES

ALTET, M. (1992).
Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1*-2, 27-58.

BÉLAIR, L. (1991).
Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire. Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

BOURDONCLE, R. (1991).
La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie, 94*, 73-92.

BOURDONCLE, R. et LOUVET, A. (éd.) (1991).
Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères. Paris : INRP.

CARBONNEAU, M. (1991).
Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

CARBONNEAU, M. (1991).
Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-91. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

CARBONNEAU, M. (1992).
Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-92. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

CIFALI, M. (1991a).
Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

CIFALI, M. (1991b).
Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

GATHER THURLER, M. (1992).
Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

HARAMEIN, A. (1990).
Savoir académique et pratique professionnelle : une interaction sans acteur! *Actes du Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 363-367). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

HUBERMAN, M. (1983).
Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et recherche, 1*, 157-177.

HUBERMAN, M. et GATHER THURLER, M. (1991).
Diffuser les savoirs. Éléments de base et modes d'emploi pour chercheurs et praticiens. Berne : Lang.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHES PÉDAGOGIQUES (1991).
La place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris : INRP.

LABAREE, D.F. (1992).
Power, knowledge and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review, 62*(2), 123-154.

LEMOSSE, M. (1989).
Le «professionnalisme» des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation, 6*, 55-66.

LESSARD, C., TARDIF, M. et LAHAYE, L. (1991).
Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. *In* Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P.W. (éd.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 69-91). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.

MAHEU, L. et ROBITAILLE, M. (1991).
Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. *In* Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P.W. (éd.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 93-111). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.

MEIRIEU, P. (1989).
Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1983).
La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et recherche, 2*, 451-470.

PERRENOUD, P. (1988).
La formation des maîtres ou l'illusion du «deus ex machina». Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique. Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire. *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualité, perspectives*. Fribourg : Cousset.

PERRENOUD, P. (1991).
Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *La place de la recherche dans la formation des enseignants* (p. 91-121). Paris : INRP.

PERRENOUD, P. (1992).
Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs. *In* Audigier, F. et Baillat, G. (éd.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (p. 339-354). Paris : INRP.

PERRENOUD, P. (1993).
Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation, 18*(3), 59-76.

PEYRONIE, H. (1992).
L'observation participante interne : propositions pour se former professionnellement par des démarches de recherche en éducation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1-2*, 119-129.

SCHÖN, D. (1983).
The reflective practitioner. New York : Basic Books.

SCHÖN, D. (1987).
Educating the reflective practitioner. San Francisco : Jossey-Bass.

TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991).
Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, XXIII*(1), 55-69.

TSCHOUMY, J.-A. (1991).
Moins qu'un canari? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants. Neuchâtel : IRDP.

L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR ET SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

DAVID DILLON
Université McGill

INTRODUCTION

Quand nous pensons à la recherche, nous avons tendance à la considérer comme un fait extérieur au processus même de formation, une contribution à la formation des maîtres, des résultats qui peuvent s'appliquer à la formation pratique, et ainsi de suite. Nous croyons aussi qu'elle doit être menée par des agents et agentes autres que les enseignants et les enseignantes qui ont acquis un savoir et un entraînement spécialisés (professeurs et professeures universitaires, chercheurs et chercheuses). C'est à cette façon traditionnelle de concevoir la recherche que Boomer (1987) se réfère lorsqu'il parle de «la recherche avec un grand R».

J'examinerai ici sous un aspect différent la recherche et son rôle en formation des maîtres. J'estime que le mouvement de «l'enseignant-chercheur» doit être vu comme une approche naturelle et fondamentale en formation pratique. Ce mouvement se veut au service de l'apprentissage de l'enseignement; il se veut une façon en soi d'enseigner, c'est-à-dire d'enseigner tout en cherchant. Ainsi, les enseignants et enseignantes se font chercheurs et chercheuses et leur activité de recherche devient partie intégrante de leur développement professionnel, que ce soit en formation initiale ou en perfectionnement. En d'autres mots, de la recherche avec un petit «r».

Je vais même jusqu'à dire que cette approche avec un petit «r» est essentielle, car elle permet aux enseignants et aux enseignantes de devenir plus efficaces et de surmonter l'aliénation que certains d'entre eux vivent face à la recherche avec un grand «R», laquelle a toujours prétendu contribuer au développement professionnel en éducation.

L'expression «la recherche de l'enseignant-chercheur» est comprise et utilisée de tellement de manières et, surtout parce que le vocable

recherche est équivoque, il me paraît nécessaire, dans un premier temps, d'expliquer et d'illustrer ce que ce terme signifie pour moi. Je me pencherai ensuite sur certains faits qui me semblent la rendre particulièrement avantageuse pour le développement professionnel en éducation. Je tenterai enfin d'esquisser les défis que cette approche nous propose.

1. LA NATURE DE LA RECHERCHE DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

La recherche avec un grand «R», qu'elle soit expérimentale ou descriptive, quantitative ou qualitative, nous a habitués et, c'est devenu un impératif, à mettre l'accent sur une méthodologie et un projet de recherche sanctionnés. Bien que la méthodologie ou le comment de l'apprentissage soit une composante de l'équation, je ne crois pas qu'il faille l'appliquer de façon étroite et puriste ou qu'il faille insister sur cette notion. La recherche de l'enseignant-chercheur est systématique et approfondie. Comme le dit Boomer (1987), «apprendre librement, c'est faire de la recherche» (p. 5). Toutefois, le mot recherche est encore tellement chargé de sens inappropriés que je préfère certains autres termes utilisés au cours des dernières années tels «enquête», «investigation», «pratique réflexive», «pratique en tant qu'enquête» et même «apprentissage». Pour les fins qui nous occupent, il faudrait peut-être adopter un compromis et utiliser le terme «recherche-action», puisque la recherche de l'enseignant-chercheur semble avoir puisé aux sources du mouvement de la recherche-action des années cinquante (entre autres, Corey, 1953; Wann, 1952).

Mais quel que soit le terme que j'utilise, je dois expliquer les composantes essentielles de cette approche sur lesquelles repose sa méthodologie.

1.1 Le questionnement

L'étonnement que suscitent certains aspects de notre expérience et l'interrogation qui s'ensuit sont à la base de la plupart des apprentissages de l'être humain. Cette phase nous place devant un déséquilibre cognitif que nous tentons de corriger en cherchant une réponse à cette interrogation. La plupart des questions que soulèvent les enseignants et les enseignantes sont reliées à l'action ou à l'enseignement dans leur

salle de classe. Cependant, certaines questions sont tributaires de la pratique et appartiennent à celui ou à celle qui pose la question, le «découvreur de problème» pour paraphraser Getzels (1976) dans sa recherche sur l'apprentissage créatif. Par exemple, «Pourquoi Simon ne veut-il pas lire et, par inadvertance, fais-je quelque chose qui gêne ses efforts? Quelle solution de rechange pourrais-je utiliser afin que cette activité devienne significative pour lui? Qu'arrivera-t-il si j'essaie cela?». Les questions peuvent aussi se rapporter au groupe. «Je me demande si les enfants deviendraient des lecteurs et lectrices plus enthousiastes et plus raffinés si j'organisais un atelier de lecture qui favoriserait l'échange et la discussion des livres que chaque enfant choisirait d'apporter?» Il arrive que ce soient nos élèves qui éveillent en nous le « découvreur de problème» : «Aujourd'hui, Julie a mentionné qu'elle révise mentalement ses textes dans l'autobus qui l'amène à l'école. Je me demande si les autres en font autant à ce sujet».

À l'opposé de ce questionnement fluide, changeant et plus ou moins articulé que nous faisons continuellement au regard de notre pratique pédagogique, le fait de soulever des questions en recherche-action doit être délibéré et explicite. Toutefois, un certain temps peut s'écouler avant d'en arriver à clarifier et à formuler avec précision une question. Cette étape n'est ni simple ni rapide. Ma collègue June McConaghy (1990) a entrepris un travail important à partir d'une interrogation générale sur la façon dont ses élèves de première année vivaient l'expérience de la littérature enfantine qu'elle partageait avec eux et sur la façon dont cette expérience contribuait à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. De ce point de départ global, qui lui a permis de réfléchir et d'observer, elle a réalisé que les enfants ne vivaient pas tous l'expérience de la littérature de la même façon. Elle a dû clarifier sa question initiale pour préciser les différentes facettes de cette expérience chez les enfants. Elle s'est d'abord penchée exclusivement sur leur façon de lire ou d'écouter les histoires qu'on leur lisait à haute voix. Sa réflexion l'a amenée à la constatation suivante : leurs écrits, et même leurs œuvres artistiques et dramatiques, étaient reliés à son interrogation de départ et se devaient aussi d'être étudiés. Au début, sa première préoccupation se résumait à ce qui se passait entre l'enfant et le livre. Elle a rapidement compris que son rôle d'enseignante qui présentait le livre (et les livres en général)

faisait également partie de l'équation. Elle s'est alors posé une question pédagogique sur l'impact de son influence sur les expériences littéraires des enfants. D'une question générale, a alors surgi une constellation de questions plus spécifiques et reliées les unes aux autres, processus tout à fait typique du développement de la recherche-action.

Cet exemple du processus de clarification et de précision qu'a expérimenté graduellement June illustre bien les étapes qui composent l'action-recherche que je décris ici. Ce ne sont pas des étapes silencieuses et mutuellement exclusives s'étalant selon un «pattern» chronologique rigide. Bien qu'elles aient tendance à se succéder selon un ordre rudimentaire, on doit s'attendre à de nombreux chevauchements, à des va-et-vient désordonnés, à des retours fréquents et récursifs à des étapes antérieures. Lorsque June croyait en être au stade de clarification de sa question initiale et globale («l'étape 1»), elle a réalisé que cette vague prise de conscience la portait à surveiller des choses nouvelles chez ses élèves, à noter certains incidents dont elle n'aurait pas tenu compte précédemment et même à prendre des décisions pédagogiques différentes dans le quotidien. Ce furent les étapes ultérieures qui lui permirent de clarifier ses questions de recherche. Elle le note elle-même : «J'avais déjà commencé (mon enquête) sans réellement le savoir.» (1986, p. 725). Bien que pour les besoins de ce travail, je continuerai à décrire les étapes une à une, il est important de garder en mémoire que ces composantes se côtoient, se chevauchent, s'entremêlent et qu'il serait très difficile pour la plupart des enseignants et des enseignantes d'en tracer la courbe ou le diagramme.

1.2 L'action

Au sein même du processus, les deux composantes principales, soit l'action et la réflexion, cohabitent dans une relation à la fois inextricable, réciproque et symbiotique, mais je vais tout de même tenter de les examiner tour à tour.

Bien que les enseignants et les enseignantes soient toujours en action, toujours en train de travailler dans leur classe, ce qui permet de distinguer la recherche-action, c'est un but, un dessein clair et bien centré,

qui émerge grâce aux questions soulevées par l'enseignant ou par l'enseignante. C'est un sentiment prononcé et pénétrant de vouloir apprendre, plutôt que de simplement enseigner, qui distingue non seulement la recherche-action des activités quotidiennes et habituelles de l'enseignant ou de l'enseignante, mais qui lui donne vie et *momentum* en plus. Ce but n'est pas strictement normatif ou déterminé à l'avance. Il apporte un sens défini de direction, mais cette direction doit être contrebalancée par une ouverture, une incertitude qui permet au processus de nous renseigner et de donner forme à notre compréhension à mesure que l'on s'engage dans celui-ci. Cette ouverture incertaine mais équilibrée par un objectif global et un sens de la direction est la caractéristique qui différencie la recherche de l'enseignant-chercheur des implantations de programme dans les classes. C'est cette même recherche qui permettra de découvrir plus tard les multiples strates de signification que prend notre expérience dans la classe.

L'observation systématique et attentive axée sur les questions qui surgissent continuellement constitue un élément essentiel de «l'action» dans la recherche-action. Elle est généralement utile, sinon nécessaire, pour «capturer» les observations de surface qui permettront ensuite de réfléchir afin de pénétrer les significations profondes de l'expérience. Cette «capture» peut prendre la forme d'une simple collection d'artéfacts bien choisis (par exemple des écrits, des travaux d'arts plastiques, la liste des livres lus à ce jour, etc.). Toutefois, il arrive que des aspects clés de notre enquête dans une classe soient plus problématiques à recueillir (des commentaires, une mimique, un geste, etc.) et doivent être enregistrés avant d'être oubliés. June McConaghy (1986) gardait un carnet ouvert sur son pupitre pour noter brièvement, quitte à le développer plus tard, tout ce qui était pertinent à son interrogation sur l'expérience des enfants face à la littérature. Voici quelques-unes de ces observations consignées au début d'une année scolaire. Une de celles-ci consistait à enregistrer les titres des livres qu'elle lisait en classe et tous les commentaires spontanés et révélateurs faits par les enfants durant les échanges qui suivaient immédiatement un récit ou qui jaillissaient plus tard au cours de la journée.

Le 16 septembre 1984. *Mop-Top* de Don Freeman

- Niveau d'intérêt : élevé
- Après l'histoire

— John-Paul :
Je me demande s'il a pensé à acheter des suçons avec l'argent plutôt que d'aller chez le barbier.

— Simon :
J'aime bien me faire couper les cheveux. C'est quoi un barbier?

— Lisa :
C'était drôle quand la dame a cru que c'était une vadrouille, pourquoi gardent-ils les balais dans cet endroit?

(p. 725)

Elle s'est aussi mise à noter ses observations personnelles en constatant que les enfants continuaient de traiter des histoires par le biais de la peinture et de l'art dramatique.

Le 5 octobre 1984. *Blueberries for Sal* (lu en septembre)

- *Plusieurs enfants peignent maintenant leurs propres choses qui illustrent des parties de l'histoire que nous avons lue. Leslie a peint «Sal et sa maman» aujourd'hui.*
- *Ai remarqué que Richard et Ryan racontaient* The King, The Mice, and The Cheese *au coin des marionnettes. Ils se souvenaient bien de l'histoire et ont ajouté divers personnages.*

(p. 726)

À l'occasion, les enfants lui demandaient ce qu'elle écrivait dans son carnet. La réponse à cette question témoigne de la nature de «l'action» dans la recherche-action, de l'objectif derrière l'observation : «Je veux me souvenir des choses que nous disons et faisons ensemble pour pouvoir y réfléchir plus tard». (p. 725)

Mais, avant de quitter cette étape, permettez-moi d'insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une étape silencieuse suivie, dans un autre temps, d'une réflexion sur ces «données objectives». Il est, en effet, virtuellement impossible pour les enseignants et les enseignantes de ne pas faire «au premier coup d'œil» une recherche de sens impressionniste quand ils observent leur groupe. En fait, nous pourrions simplement référer à l'observation comme étant une «observation impressionniste». Fred Burton (1986), un autre remarquable adepte de la recherche-action, a enquêté sur les enfants scripteurs et leurs expériences littéraires dans sa propre classe de 3e et 4e années. Il nous donne un exemple simple mais vigoureux de cette recherche initiale de sens qui découle de l'observation.

> *...un jour, j'ai demandé à Alan, un garçon de neuf ans aux cheveux cendrés et au visage rousselé, d'essayer de composer. Une semaine s'est écoulée et il n'avait produit que très peu de texte. La semaine terminée, j'étais aux prises avec plusieurs impressions dont les suivantes : Alan n'était pas très intéressé par l'écriture ou l'écriture n'était pas son mode préféré pour exprimer ce qu'il savait.* (p. 720)

Cette observation impressionniste est, je le concède, présente chez la majorité des enseignants et des enseignantes durant leur travail de tous les jours. En fait, il semble que les enseignants et les enseignantes ressentent de telles impressions sur une base régulière et fréquente en classe, et en viennent, probablement au fil du temps, à confirmer la même observation impressionniste encore et encore. Il est presque impossible de faire autrement dans le tourbillon complexe des interactions qui surgissent à chaque instant dans la plupart des classes. Encore une fois, ce qui distingue la recherche-action de l'expérience habituelle d'enseignement, c'est la poursuite de cette observation impressionniste à une étape plus avancée de réflexion. L'action seule ne peut suffire puisque nous saisissons rarement, au premier coup d'œil, la pleine signification de la vie dans notre classe. Nous devons y réfléchir d'une façon rigoureuse et disciplinée pour en arriver à une compréhension plus profonde, le seul type de compréhension qui transformera réellement notre enseignement.

1.3 La réflexion

Comme l'a décrit Carini (1979), il est essentiel, dans le cadre de la recherche-action, de prendre le temps de faire un pas en arrière afin de réfléchir ou «d'engager nos impressions». Burton (1986) va aussi loin que de qualifier la réflexion «l'âme de l'action». Toutefois, pour que cette réflexion puisse éclairer efficacement les strates profondes de la signification de l'expérience de nos élèves et pour éclairer notre propre pédagogie, il est nécessaire d'adopter une attitude que Dewey (1964) appelle «l'ouverture d'esprit».

> *Cette attitude implique un vouloir actif d'être attentif à plusieurs aspects plutôt qu'à un seul, d'en tenir compte quelle que soit leur source, de porter toute notre attention aux solutions de rechange, de reconnaître la possibilité de se tromper, même dans les croyances qui nous sont les plus chères.* (p. 224)

June McConaghy (1986) a tenté d'engager ses impressions en prenant le temps, une fois par mois, de s'asseoir devant son carnet de notes et de s'écrire une longue réflexion. Quelques brefs extraits donnent un aperçu de cette réflexion.

> Fin décembre 1984
>
> *Plus que jamais, je suis convaincue qu'un fonctionnement en classe centré sur la littérature permet un type de partage qui révèle davantage de soi-même que tout autre fonctionnement. Ce n'est que lorsque le soi se révèle que nous pouvons connaître les intentions des enfants et les nôtres...*
>
> Fin janvier 1985
>
> *Tellement de questions, maintenant. Pourquoi certains enfants réagissent-ils de façon particulière à la littérature? Qu'est-ce que cela m'indique au sujet du lecteur adulte et de l'environnement de la classe?...*
>
> *Je suis de plus en plus consciente du nombre de faits avec lesquels les enfants doivent transiger. La littérature peut-elle les aider, par exemple à comprendre la complexité des relations humaines, et comment?...* (p. 726)

Revenons à Fred Burton et à ses impressions à propos d'Alan qui n'était pas très motivé à écrire. Il a, lui aussi, couché sur papier des réflexions qu'il se destinait. Ces notes provoquées par ses premières impressions étaient suivies d'observations subséquentes et couvraient toutes les matières du programme d'étude. Voici ce qu'écrit plus tard Burton (1986) à propos de ce processus. Je le cite intégralement, non seulement à cause de la profondeur et de la force de sa pensée, mais parce qu'il capte très bien l'interaction symbiotique et réciproque entre les composantes «action» et «réflexion».

> *C'est en écrivant ces notes que j'ai commencé à me poser des questions au sujet d'Alan. Je me suis demandé entre autres choses : «Est-ce que mes occasionnelles interactions négatives avec Alan nuisaient à mes efforts pour le comprendre en tant que scripteur? Est-ce que le fait de remarquer qu'Alan passait plus de temps à répéter oralement ses histoires me permettait de mieux comprendre pourquoi il produisait si peu de texte durant les périodes d'écriture (au lieu de dire tout simplement qu'il n'était pas intéressé par l'écriture)? Comment l'attitude d'Alan vis-à-vis l'écriture pouvait-elle se comparer à son attitude dans d'autres sphères d'activités, telles les arts, les maths et les sciences?»*
>
> *Lorsque j'ai commencé à m'écrire ces questions et à réfléchir au travail d'Alan par le biais de mes notes réflexives et des discussions que j'avais avec mes collègues durant l'heure du dîner, j'ai réalisé que mes rencontres pédagogiques subséquentes avec Alan avaient été délibérément et précisément dirigées par ces réflexions. À l'image d'un metteur en scène qui, durant les répétitions, décide de jouer une scène précise de plusieurs manières, j'ai commencé à imaginer différents scénarios éducatifs au sujet d'Alan et de ses écrits. Ainsi, j'ai pu noter qu'Alan passait une grande partie de son temps à répéter oralement avant de commencer ses projets en arts plastiques. Plus tard, à la suite d'autres observations et réflexions, j'ai remarqué qu'il formulait ses problèmes de mathématiques avant de poser le problème par écrit. Des «patterns» ont émergé et, avec le temps, j'ai commencé à avoir une compréhension plus profonde d'Alan en tant que scripteur.*
>
> *Ce que je tente de démontrer ici, c'est que j'ai évolué au sujet d'Alan. J'ai débuté par de simples impressions basées sur des*

souvenirs d'Alan jusqu'à ce que je commence à émettre de timides hypothèses, à utiliser mon imagination pour réfléchir sur la signification potentielle d'Alan et de ses travaux écrits et, finalement, en arriver à provoquer intentionnellement de plus fréquentes rencontres ayant un objectif précis. C'est à ce moment que je me suis engagé dans le processus de la réflexion disciplinée.

Il paraît de plus en plus évident que ce processus de réflexion est bien plus qu'un simple exercice décontracté de songe ou de rêverie. Il s'agit plutôt d'une création délibérée de savoir ou de l'élaboration d'une théorie. Trop souvent, la recherche appliquée est considérée comme l'application d'une théorie déjà existante à une situation particulière, c'est-à-dire la théorie appliquée à la pratique. Bien sûr, je suis d'accord avec Burton (1988) quand il dit que la théorisation, c'est-à-dire «l'articulation et l'examen critique du phénomène vécu qui mène à la progression de la compréhension» (p. 766), est le cœur même du processus de recherche. Giroux (1988) réfère à ce processus non pas en tant qu'enseignant-chercheur mais comme «enseignant-intellectuel» afin de souligner le rôle central de la théorisation basée sur un processus récurent de réflexion et d'action.

1.4 Le partage

Le partage par la parole ou l'écrit de ce que l'enseignant ou l'enseignante a appris constitue la dernière étape qui complète ce cycle. Bien qu'elle ne soit pas absolument nécessaire, elle peut être extrêmement bénéfique. Je pourrais appeler cette étape «la publication» au sens large de «rendre public». Cette étape peut se résumer à parler de son enquête avec des collègues dans la salle du personnel, à publier dans un journal reconnu ou à présenter une communication à une rencontre internationale. Les avantages que l'enseignant ou l'enseignante en retire sont nombreux. Premièrement, cela peut dépasser le simple reportage et devenir partie intégrante du processus d'apprentissage. Forcés de formuler ce que l'on sait par le biais de la parole ou de l'écrit, nous le clarifions d'abord pour nous-mêmes et en arrivons à le mieux comprendre ou encore à le comprendre différemment. Une grande part de la réflexion réside dans le partage. De plus, cette dernière composante sert de véhicule pour

vérifier nos idées naissantes, nos hypothèses qui émergent lorsque les autres nous donnent des réactions, des rétroactions, etc.; ceci nous fait souvent retourner aux sources de notre propre réflexion et de notre recherche de sens. Comme Piaget le souligne à propos de l'apprentis-tsage de l'enfant, la vérification de telles hypothèses est une façon importante de construire sa propre intelligence. Deuxièmement, cela peut procurer une satisfaction, si ce n'est du prestige, à un enseignant ou à une enseignante qui contribue de façon significative à élargir le débat sur les questions de l'heure en éducation. En résumé, cela peut conduire à ce que j'appellerais un professionnalisme accru dans le milieu enseignant.

2. UNE RÉFLEXION SUR LA RECHERCHE DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Avant de s'attarder à l'enseignant-chercheur, il serait utile de réfléchir davantage à certains faits liés à la nature de cette recherche.

En premier lieu et c'est ce qui importe le plus, le processus de la recherche-action que j'ai décrit plus haut constitue la base de l'apprentissage de tout être humain. Qu'il s'agisse d'apprendre à lancer une balle, à faire une pizza, à bien faire son travail, à construire une relation avec une autre personne ou à éduquer ses enfants, nous suivons ce même «pattern» de base avec des résultats plus ou moins heureux selon le type d'activités, mais ce «pattern» reste néanmoins toujours présent. S'il fallait le dire autrement, je dirais que nous sommes tous nés chercheurs et chercheuses. Ce qui varie dans cette expérience de tous les jours, c'est l'intensité du processus dans sa systématisation, son intention, sa conscience. Un niveau élevé d'intensité accentue le relief du processus, le rehausse, permettant ainsi d'en avoir une compréhension plus pénétrante. Selon Boomer (1987), «la recherche c'est simplement une pensée institutionnalisée et formelle. C'est faire consciemment ce qui vient naturellement.» (p. 9). Pour Schön (1983), il s'agit du même mécanisme. S'intéressant à la façon dont les professionnels et les professionnelles peuvent apprendre de façon efficace à faire leur travail, il a nommé ce processus la «pratique réflexive».

Cette constatation semble indiquer que la «recherche» ne devrait pas être un terme lointain, mystérieux et, par le fait même, aliénant pour les enseignants et les enseignantes. Malheureusement, la recherche avec un grand «R» l'est devenue à plusieurs titres. Si l'on aime croire que la «recherche» peut être un facteur significatif en éducation, il est urgent qu'elle soit démystifiée. Et la constatation que l'apprentissage est en soi de la recherche n'est-il pas le moyen idéal d'y arriver? Cette démystification devrait permettre aux enseignants et aux enseignantes de réclamer leur droit d'exister à l'intérieur de leur profession en tant qu'apprenants humains et de développer une culture de la recherche avec un petit «r». Ironiquement, le développement de cette approche alternative à la «recherche» pourrait permettre à la recherche avec un grand «R» de finalement devenir significative pour les enseignants et les enseignantes lorsqu'ils verront les points communs fondamentaux et profonds qui unissent les deux.

Passons à un deuxième aspect important de la question ou du problème. La recherche-action, disons-le sans détour, appartient à l'enseignant-chercheur. Pour utiliser le vocabulaire contemporain du counselling, le problème appartient à l'enseignant-chercheur qui a, par conséquent, la responsabilité d'y trouver une réponse ou une solution. Cette façon de voir diffère passablement des notions traditionnelles véhiculées par la recherche avec un grand «R». Selon cette conception traditionnelle, le chercheur ou la chercheuse est possiblement intéressé par le problème, mais celui-ci ne lui appartient pas toutefois. Une étude «détachée» de ce problème peut donc être suffisante sans qu'il sente la responsabilité de le résoudre ou de mettre en place des éléments de solution. J'irais même jusqu'à avancer que, idéalement, la recherche-action doit non seulement appartenir à l'enseignant-chercheur mais ne peut être faite par une autre personne. Revenons à la recherche-action de Fred Burton que j'ai résumée plus haut et attardons-nous à sa description de l'interaction récursive et réciproque entre la pensée et l'action, entre la pratique et la réflexion, aux liens qui ont guidé ses transactions et ses apprentissages au regard d'Alan. Il n'y avait que Burton qui, par son rôle d'enseignant en classe, pouvait apprendre ce qu'il a appris. D'abord, le facteur temps : tout autre chercheur ou chercheure de l'extérieur n'aurait pu que très difficilement disposer d'un espace-temps aussi long

pour mener une étude similaire. Mais surtout, Burton était l'unique personne qui avait la responsabilité et le droit de prendre des décisions pédagogiques en ce qui concernait Alan et d'interagir avec lui; cette responsabilité constituait une partie intégrante du processus d'apprentissage de l'enseignant-chercheur qu'était Burton. Seul, ce type de recherche peut fournir des intuitions pour enseigner et apprendre à enseigner, connaissances dont nous profiterons tous. Ces connaissances sont intimement liées à la pratique pédagogique, aux aspects «actifs» de l'enseignement. Cette forme de recherche s'intéresse à l'apprentissage de l'action et non au seul savoir. Le terme «développement» serait peut-être plus approprié que celui de «recherche». Ce raisonnement ne vise pas à insinuer que ceux et celles qui font de la recherche avec un grand «R» ne sont plus dans le coup. Ce type de recherche peut apporter des connaissances utiles en ce qui a trait à certaines questions. Je veux plutôt souligner l'importance de clarifier et de développer la recherche avec un petit «r» puisqu'elle me paraît être un complément vital et nécessaire à ce qui a été traditionnellement le courant dominant de la recherche en éducation.

Je voudrais apporter un autre argument qui me paraît important pour soutenir le point de vue que je défends ici. Un tel apprentissage qui s'amorce avec l'appropriation d'un problème conduit à l'appropriation d'un savoir que l'enseignant ou l'enseignante a lui-même généré par ce processus intentionnel d'apprentissage. Cette approche contraste nettement avec l'expérience courante des enseignants et enseignantes qui consomment habituellement le savoir produit par les autres, devenant ainsi des «locataires» plutôt que des «propriétaires» d'un savoir qu'ils auraient eux-mêmes créé. Je soupçonne cette situation généralement acceptée d'être responsable du manque de pouvoir et de l'aliénation que ressentent fréquemment les enseignants et les enseignantes devant la recherche traditionnelle en éducation. Bernstein cité par Boomer (1987), utilise l'expression «capitalisme du savoir» pour décrire cette situation. Il soutient que la fréquentation scolaire produit deux types de perception. Ceux et celles qui réussissent croient qu'ils sont capables de quérir, de créer et de s'approprier le savoir. Ceux et celles qui échouent ont tendance à croire qu'il vient de quelque part et qu'il leur est étranger. Ils ou elles le voient alors comme un objet de méfiance, de résistance et

de rébellion puisqu'il ne leur appartient pas. La recherche-action par les enseignants-chercheurs offre la possibilité de générer le premier type d'enseignant et d'enseignante, un antidote au deuxième type largement répandu de nos jours, du moins je le crois. L'action-recherche peut créer une connaissance venant de l'intérieur qui supprime le «problème de l'ailleurs» (Boomer, 1987) relié au savoir, problème qui affecte de nombreux enseignants et enseignantes. Graves (1984) a un jour qualifié les enseignants-chercheurs dans leur classe «d'habitants de leur propre pays». Cette prise de position indépendante ou cette connaissance qui vient de l'intérieur ne se veut pas une résistance à saveur anti-intellectuelle au savoir qui vient de l'extérieur ou «de l'ailleurs». Les deux n'étant pas mutuellement exclusifs, j'avance simplement qu'ils doivent maintenant coexister dans un équilibre plus sain. De fait, le savoir qui vient de l'extérieur pourrait devenir beaucoup plus significatif et efficace si les enseignants et les enseignantes créaient leur propre savoir intérieur dans lequel s'intégrerait celui qui leur vient de l'extérieur. C'est ultimement une question de formation des maîtres qui n'est pas seulement reçue mais générée par ces enseignants et enseignantes; c'est une question d'autorité intellectuelle à rapatrier dans la classe.

Maintenant, je m'attarderai davantage à la méthodologie de la recherche. Plus haut, j'ai tracé les grandes lignes de cette méthodologie en soulevant quelques éléments : un processus récursif d'interrogation, une observation directe et systématique, une réflexion par strates et peut-être même le partage. Cependant, j'ai sciemment évité de les exposer en détail et cela, pour les raisons suivantes. En premier lieu, je crois que les méandres de la méthodologie du courant dominant en recherche, habituellement énoncés dans un jargon spécialisé est une des causes principales du mythe qui entoure la recherche en éducation et de l'aliénation ressentie par la «masse» du milieu éducatif. En deuxième lieu, l'intérêt porté à ces détails méthodologiques a souvent détourné les éducateurs et éducatrices de l'objectif et de la nature de la recherche-action, à savoir cette interaction disciplinée entre l'action et la pensée comme moyen efficace de poser ou d'aider à poser des décisions pédagogiques. En troisième lieu, je crois en une méthodologie globale qui saurait être un guide utile. J'y ajoute une flexibilité organique et une spontanéité qui me semblent indispensables puisque l'on sait maintenant que d'importantes

percées sont survenues en recherche scientifique quand on a, délibérément ou non, brisé les règles méthodologiques de la recherche conventionnelle. La méthode ne tient peut-être pas toujours ses promesses[1]. En dernier lieu, je m'inquiète que cette préoccupation méthodologique nous écarte de préoccupations plus importantes, telles les questions épistémologiques et politiques qui entourent la recherche de l'enseignant-chercheur, sur lesquelles je me pencherai ultérieurement.

3. LA RECHERCHE DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Le texte qui précède cherchait à étayer ma thèse principale : la recherche de l'enseignant-chercheur, dans le sens que je lui donne, peut être hautement efficace comme facteur de développement professionnel en éducation. Et ce, que cette formation soit institutionnalisée par le biais de programmes qui mènent à l'obtention de diplômes (ce qui constitue mon intérêt principal) ou qu'elle fasse partie de la croissance continue de l'enseignant ou l'enseignante dans le cadre de son travail. Le mouvement de l'enseignant-chercheur a souffert de la connotation donnée au terme «recherche». Une de ces connotations laisse croire que la recherche est différente de l'enseignement, qu'elle se fait en surplus ou à côté de l'enseignement. Habituellement, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui découvre l'inexactitude de cette dichotomie pour le moins erronée. June McConaghy (1986) écrit : «L'année s'écoulait et je continuais à faire les choses nécessaires à mon enquête tout en continuant d'enseigner. Rapidement la dualité entre l'enseignante et la chercheuse que j'étais s'est dissoute et la recherche est devenue une partie naturelle de mon interaction et de mon être en tant qu'enseignante.» (p. 727).

Certains enseignants et enseignantes découvrent, à leur grand étonnement, que leur rôle de chercheur ou de chercheuse est un rôle d'enseignement hautement efficace. Talbot (1990) a délaissé sa classe au secondaire durant une année afin de poursuivre des études avancées. Endossant le rôle de chercheur qualitatif, il est retourné dans une classe où il travaillait en étroite collaboration avec un enseignant afin d'étudier comment on pouvait stimuler l'apprentissage par l'écriture.

---

1 Pour plus de détails à ce sujet, consulter *Against Method* de Paul Feyerabend (1978).

Ironiquement, je me suis senti le plus efficace en tant qu'enseignant lorsque j'avais le rôle de chercheur pour les fins de cette étude. Je ne m'inquiétais pas des méthodes qui étaient les meilleures pour faciliter l'apprentissage des élèves et je n'avais pas non plus à me soucier de les évaluer ou de rendre compte de leur progrès. J'avais donc le temps de leur parler de ce qui leur importait, de découvrir ce qui marchait pour eux et de les encourager à élargir ce qu'ils faisaient. J'ai pu gagner leur confiance comme je n'aurais pu le faire si j'avais été leur enseignant puisque j'avais la possibilité de prendre le temps nécessaire pour découvrir leurs véritables préoccupations et pour réagir à leurs écrits de façon authentique. Si je pouvais maintenant retrouver cette flexibilité à travers mes nombreux rôles d'évaluateur, de parent-substitut, de rédacteur de bulletins et même de policier et, si je pouvais me centrer davantage sur mon rôle d'adulte à qui on fait confiance, comme c'était le cas lorsque j'étais chercheur, je suis persuadé que je pourrais encore mieux travailler à stimuler l'apprentissage par le biais de l'écriture chez mes élèves. (p. 56)

Chetcuti (1992) a, elle aussi, quitté temporairement l'enseignement dans le but de retourner dans une classe comme chercheuse qualitative afin d'en apprendre plus dans ce domaine. Elle a remarqué non seulement l'efficacité de son rôle de «chercheuse» à des fins d'enseignement (comme l'avait fait Talbot) mais son témoignage éloquent nous ramène au cœur du sujet, à savoir l'objectif du changement ou de la transformation de l'enseignant-chercheur en position de «recherche».

Au début, je voyais ce travail comme un simple projet, un autre long essai à compléter afin d'obtenir mon diplôme. Mais, plus je m'engageais, plus mon attitude changeait. Cela est devenu partie de ma propre croissance réflexive (Schön, 1983). Je me suis prise à réfléchir sur l'enseignement et l'apprentissage qui se passaient dans la classe où j'observais et sur l'apprentissage des adolescentes avec lesquelles je travaillais. Cette réflexion était utile à mon développement personnel en tant qu'enseignante tout comme elle l'était pour le développement de ma propre phi-

losophie au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et du programme d'étude. Je croyais, au départ, que le problème principal de l'enseignement des sciences dans les écoles maltaises découlait d'un programme d'étude peu pertinent. Cette idée s'est modifiée et a évolué au cours de mes interactions avec ces jeunes filles qui m'ont fait réaliser qu'il revient à l'enseignant de rendre la science passionnante et intéressante.

En travaillant avec ces adolescentes et en réfléchissant sur ce qu'elles disaient, j'ai commencé à remarquer que, chaque jour, ce que je voyais et j'entendais en classe me donnait à réfléchir. Je ne m'attendais pas à cela après deux ans d'enseignement et une année d'études à l'Université. Je pensais connaître à peu près tout ce qui était nécessaire pour enseigner. Je ne m'étais jamais réellement attardée aux élèves elles-mêmes à ce qu'elles pensaient et faisaient. Je ne pensais pas que d'interagir, de parler avec elles et d'écouter leurs points de vue sur la science et son enseignement pouvaient modifier ma façon de penser. Je me suis détachée de mes propres pensées et j'ai commencé à réfléchir sur mon expérience avec les élèves. Je me suis posé de plus en plus de questions et ces dernières, loin de m'apporter des réponses, suscitaient chez moi des interrogations de plus en plus nombreuses. Je me suis prise à observer les filles avec un regard nouveau, à vraiment les écouter, à interagir avec elles et à réfléchir sur ce qu'elles disaient. J'ai commencé à réfléchir sur l'unicité de chacune. J'ai réalisé que les pensées et les idées de ces élèves étaient des ressources utiles. J'ai commencé à voir les filles et à me voir d'une façon tout à fait différente.

Cette réflexion m'a rendue de plus en plus humble et m'a fait descendre du piédestal sur lequel je m'étais installée. J'ai commencé à me voir non comme une chercheuse en quête d'information mais comme une chercheuse travaillant avec des adolescentes et les découvrant. Cela m'a permis d'apprendre davantage sur moi et sur les élèves. Cette recherche est devenue un processus à travers lequel j'essayais de comprendre les élèves, leurs pensées, leurs idées, leurs rêves et leurs ambitions. Sans

losophie au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et du programme d'étude. Je croyais, au départ, que le problème principal de l'enseignement des sciences dans les écoles maltaises découlait d'un programme d'étude peu pertinent. Cette idée s'est modifiée et a évolué au cours de mes interactions avec ces jeunes filles qui m'ont fait réaliser qu'il revient à l'enseignant de rendre la science passionnante et intéressante.

En travaillant avec ces adolescentes et en réfléchissant sur ce qu'elles disaient, j'ai commencé à remarquer que, chaque jour, ce que je voyais et j'entendais en classe me donnait à réfléchir. Je ne m'attendais pas à cela après deux ans d'enseignement et une année d'études à l'Université. Je pensais connaître à peu près tout ce qui était nécessaire pour enseigner. Je ne m'étais jamais réellement attardée aux élèves elles-mêmes à ce qu'elles pensaient et faisaient. Je ne pensais pas que d'interagir, de parler avec elles et d'écouter leurs points de vue sur la science et son enseignement pouvaient modifier ma façon de penser. Je me suis détachée de mes propres pensées et j'ai commencé à réfléchir sur mon expérience avec les élèves. Je me suis posé de plus en plus de questions et ces dernières, loin de m'apporter des réponses, suscitaient chez moi des interrogations de plus en plus nombreuses. Je me suis prise à observer les filles avec un regard nouveau, à vraiment les écouter, à interagir avec elles et à réfléchir sur ce qu'elles disaient. J'ai commencé à réfléchir sur l'unicité de chacune. J'ai réalisé que les pensées et les idées de ces élèves étaient des ressources utiles. J'ai commencé à voir les filles et à me voir d'une façon tout à fait différente.

Cette réflexion m'a rendue de plus en plus humble et m'a fait descendre du piédestal sur lequel je m'étais installée. J'ai commencé à me voir non comme une chercheuse en quête d'information mais comme une chercheuse travaillant avec des adolescentes et les découvrant. Cela m'a permis d'apprendre davantage sur moi et sur les élèves. Cette recherche est devenue un processus à travers lequel j'essayais de comprendre les élèves, leurs pensées, leurs idées, leurs rêves et leurs ambitions. Sans

même le réaliser, la recherche est devenue partie de moi et je suis devenue partie de la recherche. J'ai compris à quel point il en était ainsi lorsque Stephen, après avoir lu une première version de ma monographie se tourna vers moi et me dit : «Est-ce que tu réalises à quel point tu as mis de toi-même dans cette monographie? Les luttes que mènent tes élèves réflètent plusieurs de tes propres luttes et conflits.» Quand j'ai commencé à comprendre les filles, j'ai aussi commencé à en comprendre davantage à mon sujet; qui j'étais comme enseignante, pourquoi je faisais ce que j'étais en train de faire, pourquoi je me dirigeais vers où je me dirigeais et cela a donné plus de sens à mon expérience. Il n'existait pas de frontières définies entre moi en tant que chercheuse et les adolescentes qui étaient étudiées. La recherche a pris la forme d'un dialogue au cours duquel elles apprenaient de moi et moi d'elles. Cette interaction n'a pas commencé et ne s'est pas terminée dans la classe mais elle est devenue une façon nouvelle et entière de connaître ce qui nous avait changé les adolescentes et moi au cours de ce processus.

Goswami et Stillman (1987) résument, dans la préface de leur ouvrage, les résultats de l'approche de l'enseignant-chercheur en formation des maîtres, résultats observés après de nombreuses années à la Bread Loaf School of English.

1) *Leur enseignement se transforme de plusieurs façons : ils deviennent théoriciens, articulant leurs intentions, vérifiant leurs hypothèses et découvrant des liens avec la pratique.*

2) *Leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'auteurs et enseignants sont transformées. Ils élargissent l'utilisation de leurs ressources; ils forment des réseaux et deviennent plus actifs sur le plan professionnel.*

3) *Ils deviennent des personnes-ressources qui peuvent apporter à la profession une information dont elle ne dispose tout simplement pas. Ils peuvent observer attentivement, sur de longues périodes, et cette observation démontre une compréhension et un savoir particulier. Les enseignants connaissent leur groupe et chacun des*

étudiants comme aucune autre personne venant de l'extérieur ne peut les connaître.

4) *Ils deviennent des lecteurs critiques et enthousiastes et se servent des recherches récentes. Ils sont moins portés à accepter les théories des autres sans les examiner, ils sont moins vulnérables aux engouements et leur évaluation des programmes d'étude, des méthodes et du matériel s'affirme.*

5) *Ils peuvent étudier l'écriture comme moyen d'apprentissage et faire connaître les résultats à des coûts minimes (bien qu'ils aient besoin de support et de reconnaissance). Leurs études ne font peut-être pas toujours autorité mais l'ensemble de ces travaux devraient nous aider à développer et à évaluer les programmes d'études de langue écrite selon une perspective qui dépasse les limites des spécialistes et des évaluateurs externes.*

6) *Ils collaborent avec leurs élèves pour répondre à des questions qui importent tant aux élèves qu'à eux-mêmes, profitant des ressources de la communauté de façon novatrice et inattendue. La nature du discours de la classe change dès que l'enquête commence. Ce travail avec les enseignants, effectué dans le but de répondre à de réelles questions, donne aux élèves une motivation intrinsèque pour parler, lire et écrire, et peut accélérer la maturation des habiletés langagières.*

L'expérience de tous ces enseignants et enseignantes constitue un témoignage puissant de la fausse dichotomie créée entre l'enseignement et la recherche, entre le faire et le savoir et de leur lutte pour atténuer cette dichotomie et élaborer une conceptualisation à la fois différente et plus complexe de leur rôle et de la nature de leur apprentissage de l'enseignement. Ils et elles proposent la création d'une approche de l'enseignement en tant que recherche, une approche qui semble vraiment les transformer en des enseignants et enseignantes plus efficaces.

4. QUESTIONS LIÉES À L'APPROCHE DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Le portrait que j'ai esquissé jusqu'ici est résolument positif et optimiste. On pourrait avec raison se demander pourquoi cette approche

ne s'est pas propagée rapidement et sans heurt pour devenir la norme acceptée. Elle est, au contraire, devenue la cible d'un débat litigieux et j'irais même jusqu'à dire qu'elle évoque la résistance et la subversion pour un certain *establishment* de l'éducation. La grande partie de la discussion qui se rapporte à la recherche de l'enseignant-chercheur s'est centrée sur sa méthodologie ou sur le comment faire de la recherche dans votre classe. Brause et Mayher (1991) illustrent bien cette préoccupation). Quoi qu'il en soit, une telle convergence éclipse les véritables questions épistémologiques et politiques qui sont au cœur de la discussion.

4.1 Questions épistémologiques

Traditionnellement, l'épistémologie de la recherche scientifique s'est appuyée sur le positivisme. Cette croyance véhicule que le savoir est objectif, absolu et véritable, qu'il existe séparément et en dehors de celui qui connaît, attendant d'être découvert. Ce savoir n'est pas constitué de seuls faits isolés mais de lois universelles ou de théories. Une fois découvert, il peut être enregistré, emmagasiné (avec le reste du savoir accumulé par l'humanité), transmis, distribué à d'autres qui, en majorité, en auront besoin de façon pratique. C'est la vision d'un savoir-objet, d'un savoir-commodité qui peut être trouvé, transmis et utilisé. De telles opinions sous-jacentes ont conduit à des principes de recherche d'objectivité, de validité, de fiabilité, de généralisation, etc., tous protégés par des règles soigneusement construites et appliquées à un projet de recherche et à la méthodologie. Au sein même de ces croyances réside une séparation entre celui qui connaît et le connu, entre le sujet et l'objet du savoir. Cette hypothèse importante a soulevé la question de savoir si les enseignants et les enseignantes peuvent être à la fois enseignants et chercheurs, que cette question soit posée en termes politiques ou en simples termes de temps et d'efforts. Applebee (1987), un chercheur universitaire en vue, illustre cette vision dichotomique quand il avance que :

> *...la recherche en éducation ne devrait pas se justifier par l'attente d'une réforme immédiate de la pratique parce que les chercheurs sont des mauvais conseillers en ce qui concerne la pratique en classe. Par le fait même, l'enseignant dans sa classe*

> *est inévitablement un mauvais chercheur; les agendas de la classe sont trop différents, les demandes quotidiennes trop pressantes pour s'attendre à ce que la plupart d'entre nous soient à la fois chercheurs et enseignants. Quand nous essayons de le faire, les deux rôles peuvent même devenir conflictuels. La position détachée du chercheur est difficilement compatible avec les besoins de l'enseignant qui doit prendre des décisions immédiates sur la façon de répondre et de donner forme à la vie émergente de la classe.* (p. 7)

Strickland (1988), une autre chercheuse universitaire, révèle une vision typique de la relation entre la recherche et la pratique, entre le savoir et le faire lorsqu'elle avance que «de mettre les résultats en pratique est essentiel à l'enseignant-chercheur. Énoncé plus simplement, l'enseignant-chercheur utilise la recherche pour faire un meilleur travail.» (p. 756). De ce point de vue, le travail des enseignants et des enseignantes serait d'appliquer et d'explorer, dans leurs propres situations, les lois scientifiques et générales que les chercheurs et chercheuses ont théorisées.

Malheureusement, j'ai trop vu d'enseignants et d'enseignantes essayer de faire de la recherche en plus de leur enseignement. Et, ce n'est pas étonnant, ils produisent souvent des résultats qu'un chercheur ou une chercheuse de l'extérieur pourrait produire. Bien qu'il soit mieux d'obtenir des résultats, quel que soit celui qui les obtienne, l'effet qui en résulte est, au mieux, de conduire les enseignants et les enseignantes à l'épuisement et, au pire, à la schizophrénie. Inutile d'ajouter que l'enseignant ou l'enseignante a raté une belle occasion, par le biais de la recherche-action, d'apprendre et de contribuer selon ses moyens. Une autre manifestation de cette dichotomie apparaît dans les projets de recherche qui sont le fruit d'une collaboration entre des chercheurs et des chercheuses universitaires et des enseignants et enseignantes dans leur classe. Ce genre de travail a un potentiel incroyable mais, trop souvent, les deux rôles demeurent mutuellement exclusifs : le chercheur sait et l'enseignant fait. Il est tout aussi malheureux que les résultats de tels projets soient, dans de nombreux cas, signés et publiés exclusivement par le chercheur ou la chercheuse universitaire, révélant ainsi subtilement mais fortement à qui incombe le travail de savoir et de partager (Ladwig, 1991).

J'en déduis que, sur le plan épistémologique, la recherche-action a des racines différentes de la recherche dominante en éducation. Ces hypothèses, j'ai tenté de les expliquer et de les illustrer dans le corps de ce travail. Succinctement, elles soutiennent que nous sommes à la fois sujet et objet de savoir, que celui qui veut connaître et la connaissance ne font qu'un. L'objectif de la recherche-action, plutôt que générer des règles générales et scientifiques, est de découvrir la signification humaine des situations pédagogiques afin de pouvoir agir plus efficacement. Cette approche axée sur la recherche du sens devient donc particulièrement pertinente pour les enseignants et les enseignantes. Quoi qu'il en soit, ce principe a remis en question l'utilité de la recherche-action depuis que ses «résultats» (une notion positiviste) sont déterminés par le contexte et ne peuvent être généralisés (une autre notion positiviste). Sans se prononcer pour le moment sur la question de savoir si une recherche peut être vraiment «objective», disons que la recherche-action offre un type différent de généralisation. Je me tourne encore une fois vers Burton (1988), un enseignant sur le terrain :

> *De plus, je distinguerais entre une généralisation statistique et une généralisation psychologique. Nous pouvons saisir le général dans le spécifique. Il n'est pas possible, par exemple, de lire un roman comme* Roll Of Thunder, Hear My Cry *de Taylor et de se dire : «Oh, ce n'est qu'un roman à propos d'une famille noire bien particulière à l'époque de la Dépression, une période bien particulière de l'histoire.» Nous lisons le livre et nous construisons des généralisations à propos de nous-mêmes et de la grande famille humaine. Je crois que la recherche de l'enseignant-chercheur est de «rechercher» l'expérience. Elle est narration de récits pédagogiques. Certains lisent ces récits et en tirent des généralisations psychologiques. En ce sens, l'enquête de l'enseignant-chercheur va au-delà d'un groupe-classe particulier.* (p. 707)

Des fondements épistémologiques de la recherche-action découle l'importance de proposer un type différent de recherche ou de savoir en éducation qui puisse être un vigoureux complément de la recherche traditionnelle en prenant place à ses côtés. Au regard de la formation des maîtres, il va sans dire que cette vision se situe au-delà du débat à

savoir si on peut être à la fois enseignant et chercheur. Cela suppose un nouvel enseignant ou enseignante qui sera à la fois celui qui connaît et celui qui fait, grâce à une interaction continuelle entre la pensée et l'action, entre la réflexion et la pratique. Un tel enseignant ou une telle enseignante est un professionnel plus complet et plus inspiré. Cela implique une responsabilité de la part des enseignants et des enseignantes vis-à-vis leur savoir et leurs actions. Cela implique aussi une confiance dans leurs propres intuitions en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage. Cela sous-entend qu'ils peuvent articuler pour eux-mêmes et pour les autres ce qu'ils savent et ce qu'ils vivent en tant qu'enseignants et enseignantes. En bref, ils deviennent leurs propres experts et découvrent leurs propres avenues.

4.2 Questions politiques

Jusqu'ici, cette discussion sur les fondements épistémologiques de la recherche en éducation semble laisser croire qu'il s'agit tout simplement de procéder à un genre de grand-ménage conceptuel et qu'ensuite tout ira pour le mieux. Mais tout savoir humain est politique et le savoir professionnel ne fait pas exception à la règle. Je veux dire que tout savoir, puisqu'il appartient à différents groupes de personnes qui existent en relation avec différents pouvoirs, possède des niveaux de prestige et de pouvoir qui lui sont associés. Donc, la principale question politique reliée au savoir est celle-ci : «À qui appartient le savoir qui importe?» (Ou encore, qui a la garde de ce prestigieux savoir?)

Il est évident que le savoir scientifique dominant, soit le savoir «objectif» (produit par les chercheurs et chercheuses universitaires et articulé par le biais des canaux académiques officiels), a depuis longtemps joui d'un plus grand prestige même s'il était moins significatif que le «savoir personnel» (j'utilise ici le terme de Polanyi, 1958). De plus, le rôle d'un éducateur ou d'une éducatrice universitaire a toujours été beaucoup plus prestigieux que celui d'un enseignant ou d'une enseignante dans une école. Traditionnellement, les éducateurs et les éducatrices œuvrant en formation des maîtres ont contrôlé, et souvent produit, le savoir qui importe, laissant ainsi aux enseignants et aux enseignantes la fonction de consommer ce savoir officiel.

Le développement du mouvement de l'enseignant-chercheur que je viens d'esquisser menace la distribution traditionnelle du pouvoir de la connaissance. J'ai l'impression que les chercheurs et les chercheuses en éducation, les formateurs et formatrices de maîtres tentent de garder le contrôle devant ce qu'ils perçoivent comme dangereux; ils prennent l'initiative de la discussion au sujet de l'enseignant-chercheur. Ils l'ont fait, dans une large mesure, en orientant la discussion sur la méthodologie de la recherche, plus précisément sur la façon de faire de la recherche «correcte» dans sa classe. En d'autres mots, ils se sont faits gardiens d'un savoir différent surtout si ce dernier est mystérieux, obscur, tissé de jargon et, par le fait même, difficile d'accès. Ils ont préservé leur statut d'experts et d'expertes même s'ils ont eu à le redéfinir (Brause et Mayher, 1991; Patterson, Stansell et Lee, 1990).

Le message subtil adressé aux enseignants et aux enseignantes est, je le crains, fort paternaliste : «Vous aussi pouvez faire de la recherche *correcte*». Pourtant, même si on leur fait miroiter l'appartenance à un club de recherche prestigieux, je perçois clairement le «plafond de verre» que l'on a mis en place pour faire des enseignants et des enseignantes des écoles des membres de deuxième classe de ce club. Pour avancer cette hypothèse, je m'appuie sur un indice qui me paraît fort révélateur. La recherche de l'enseignant-chercheur semble le privilège exclusif de ceux et celles qui enseignent aux enfants et non celui des formateurs et formatrices de maîtres. Burton (1988) résume la situation en disant que les chercheurs et chercheuses universitaires voient les enseignants et les enseignantes comme de «nobles sauvages».

5. DÉFIS INHÉRENTS AU MOUVEMENT DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Mon objectif à long terme n'est pas de remplacer un type de pouvoir de la connaissance par un autre. Je ne voudrais pas non plus que s'installe une forme de scission méfiante entre les deux. J'irais plutôt dans le sens de Patterson et Stansell (1987) qui voient la réponse dans un mutualisme nouveau entre la recherche en éducation traditionnelle et dominante et l'émergence du mouvement de l'enseignant-chercheur. Mais, avant que ne se produise cette symbiose mutuelle, il y aura beaucoup de clarification et de support à apporter. Clarification sur la nature de la recherche de l'enseignant-chercheur et support dans le développement d'un phénomène que l'on veut fort et légitime. En instaurant la

pratique réflexive au cœur de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres, il sera possible de lui procurer cette part de soutien. Nous sommes devant le défi de clarifier et de développer la nature ou l'essence même de la recherche de l'enseignant-chercheur que ce soit au premier cycle ou aux études avancées en éducation. Pour réaliser cette étape, il faudra nécessairement s'attaquer aux barrières épistémologiques et politiques dont j'ai parlé plus haut. C'est en formation initiale que le défi se fait le plus excitant : en matière de formation pratique, il nous faudra apprendre à collaborer avec les écoles locales, dans un véritable partenariat, de façon efficace et étroite, dans le but de former des enseignants-chercheurs novices. Et surtout, nous, les formateurs et formatrices de maîtres, devons relever le défi d'être des enseignants-chercheurs avec nos propres étudiants et étudiantes.

RÉFÉRENCES

APPLEBEE, A. (1987).
Musings ...Teachers and the process of research. *Research in the Teaching of English, 21*, 5-7.

BOOMER, G. (1987).
Addressing the problem of elsewhereness : A case for action research in schools. *In* Goswami, D. et Stillwell, P. (éd.), *Reclaiming the classroom : teacher research as an agency for change*. Upper Montclair (NJ) : Boynton/Cook Publishers.

BRAUSE, R. S. et MAYHER, J. S. (éd.), (1991).
Search and research : What the inquiring teacher needs to know. London : The Falmer Press.

BURTON, F. R. (1986).
Research currents : A teacher's conception of the action research process. *Language Arts, 63*, 718-723.

— (1988).
Reflections on strickland's towards the extended professional. *Language Arts, 65*, 765-768.

CARINI, P. (1979).
The art of seeing and the visibility of the person. Grand Forks (ND) : Center for Teaching and Learning, University of North Dakota.

CHETCUTI, D. (1992).
Adolescent girls' views on science, cchooling, and teaching. Thèse de maîtrise non publiée, Université McGill.

COREY, S. M. (1953).
Action research to improve school practices. New York : Teachers College Press.

DEWEY, J. (1964).
Why reflective thinking must be an educational aim. *In* Archambault, R.D. (éd.), *John Dewey on education*. Chicago : University of Chicago Press.

FEYERABEND, P. (1978).
Against method. London : Verso.

GETZELS, J. (1976).
The creative vision. New York : Wiley & Sons.

GIROUX, H. (1988).
Teachers as intellectuals. Granby (MA) : Bergin et Garvey.

GOSWAMI, D. et STILLMAN, P. R. (éd.) (1987).
Reclaiming the classroom : Teacher research as an agency for change. Upper Montclair (NJ) : Boynton/Cook Publishers.

GRAVES, D. (1984).
Communication personnel.

LADWIG, J. (1991).
Is collaborative research exploitive? *Educational Theory, 41*, 111-120.

MCCONAGHY, J. (1986).
On becoming teacher experts : Research as a way of knowing. *Language Arts, 63*, 724-728.

— (1990).
Children learning rhrough literature. Portsmouth (NH) : Heinemann.

PATTERSON, L. et STANSELL, J. C. (1987).
Teachers and researchers : A New Mutualism. *Language Arts, 64*, 717-721.

PATTERSON, L., STANSELL, J. C. et LEE, S. (1990).
Teacher research : From promise to power. Katonah (NY) : Richard C. Owen Publishers.

POLANYI, M. (1958).
Personal knowledge. Chicago : University of Chicago Press.

SCHÖN, D. (1983).
The reflective practioner. New York : Basic Books.

STRICKLAND, D. (1988).
The teacher as researcher : Toward the extended professional. *Language Arts, 65*, 754-764.

TALBOT, B. (1990).
Writing for learning in school : Is it possible? *Language Arts, 67*, 47-56.

WANN, D. (1952).
Teachers as researchers. *Educational Leadership, 9*, 489-495.

L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : MODALITÉ OU OBJECTIF DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS?

GUILLAUME VANHULST
Université de Fribourg

INTRODUCTION

Quelle est la place que la recherche occupe, ou devrait occuper, dans la formation des enseignants? Toute prise de position, sur ce sujet comme sur beaucoup d'autres, est forcément liée au contexte institutionnel dans lequel nous sommes habitués à travailler. Aussi, avant de tenter d'aborder le problème, je voudrais fournir quelques indications sur la situation de la formation des maîtres en Suisse romande.

1. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN SUISSE ROMANDE

Il n'existe pas de système scolaire suisse. Cette absence ne paraît pas clairement dans les ouvrages qui traitent de la recherche en éducation en Suisse (De Landsheere, 1986) où, probablement en raison du prestige acquis par quelques précurseurs ou par certaines institutions, la tendance est d'assimiler ce qui se passe dans les cantons les plus en pointe à la totalité du pays. La Suisse ne dispose pas de l'équivalent d'un ministère de l'Éducation nationale. En matière d'instruction publique, chacun des vingt-six états (vingt cantons et six demi-cantons) est resté souverain. Il existe donc vingt-six systèmes scolaires indépendants : «sauf exception de gestion directe de quelques écoles fédérales supérieures, les organes de la Confédération ont pour rôle essentiel de fixer un cadre d'action et d'analyser les résultats, car c'est aux cantons que revient, constitutionnellement, la responsabilité de l'éducation» (OCDE, 1991, 55). Les conséquences de cette structure scolaire éclatée affectent tous les aspects de l'institution. Je me contenterai, pour ce chapitre, de traiter des effets sur la formation des enseignants et sur les institutions de recherche.

Les filières de formation des enseignants diffèrent selon le type d'enseignement considéré (primaire, secondaire général ou professionnel), mais, pour un même type d'enseignement, elles diffèrent égale-

ment d'un canton à l'autre. Dépourvues de caractère obligatoire, les tentatives d'unifier les formations[1] se heurtent fréquemment au poids des particularités politiques, culturelles, économiques ou historiques de chaque canton. Il n'est donc pas possible de tracer une vue globale de la formation des enseignants en Suisse, si ce n'est sous la forme d'une mosaïque.

1.1 Voies de formation

En Suisse romande, pour la formation des maîtres primaires, chaque canton dispose d'un ou de plusieurs instituts de formation (écoles normales ou instituts pédagogiques) qui, en règle générale, n'entretiennent que peu de rapports directs avec les universités ou avec les établissements de recherche[2]. La majorité des cantons romands a opté pour une formation dite fractionnée : les candidats doivent acquérir le certificat de maturité[3] avant d'entreprendre la formation en école normale (d'une durée de deux à trois ans). À l'heure actuelle, trois cantons pratiquent encore la formation dite intégrée : les candidats y accèdent au terme de leur scolarité obligatoire (fin de 9e année), l'école normale leur dispense alors la formation générale et la formation professionnelle pendant cinq ans. La formation intégrée des enseignants primaires fait partie de la

1 Depuis 1970, un concordat scolaire a été élaboré par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), laquelle rassemble les responsables politiques de chaque canton en matière d'enseignement. Signé par vingt-quatre des vingt-six cantons suisses, ce document prévoit, entre autres, des obligations (âge d'entrée et durée de la scolarité obligatoire, par exemple) et des recommandations (au nombre desquelles figure l'harmonisation des voies de formation des enseignants). Toutefois, pour ces dernières, chaque canton reste libre de les appliquer ou non.

2 Il faut cependant mentionner deux exceptions notoires : le canton de Genève, où la deuxième année de formation des instituteurs (sur trois ans) se passe à l'université et le canton du Jura, où l'Institut pédagogique regroupe l'ensemble des services cantonaux dans une institution (formation initiale, perfectionnement, documentation-moyens audiovisuels, recherche). Dans ce canton, l'initiation à la recherche et la participation à un travail de recherche font partie du curriculum des enseignants primaires.

3 Le certificat de maturité s'obtient au terme d'une scolarité comprenant : l'école primaire (d'une durée de cinq ou six ans variable selon les cantons), l'école secondaire obligatoire (trois ou quatre ans) et l'école secondaire postobligatoire (trois ou quatre ans).

scolarité secondaire. Le brevet d'enseignement délivré au terme de cette formation est pourvu de moins de prestige que le diplôme de fin de scolarité secondaire postobligatoire (dit «baccalauréat» ou «maturité») et ce n'est que depuis peu que les universités ont élargi leurs conditions d'accès aux porteurs du brevet d'enseignement primaire. Quant à la formation fractionnée, elle est considérée, au mieux, comme faisant partie des formations supérieures non universitaires. Chaque canton détermine les conditions d'accès et les modalités de formation en école normale : le curriculum varie donc d'un canton à l'autre (principe de la formation maison).

Au niveau secondaire inférieur, à l'exception du canton de Fribourg (diplôme d'enseignement secondaire acquis à l'université en sept semestres, incluant la formation académique et pédagogique), les cantons ont mis sur pied une formation fractionnée : formation académique acquise dans les universités ou dans les écoles du degré tertiaire, puis formation professionnelle dispensée par un institut *ad hoc*, directement dépendant de l'autorité scolaire cantonale. Les exigences relatives à la formation académique varient d'un canton à l'autre : de la licence complète à l'équivalent d'une demi-licence, soit deux ans d'études universitaires.

L'enseignement secondaire supérieur (postobligatoire) se divise en deux filières totalement séparées : celle qui mène aux études supérieures («gymnases» et «collèges» conduisant aux universités et aux hautes écoles) et celle qui prépare à l'exercice d'une profession (écoles professionnelles). Pour l'enseignement «général», tous les cantons exigent une formation académique du niveau de la licence universitaire (minimum quatre années d'études plus la rédaction d'un mémoire). Ensuite le candidat peut entreprendre sa formation pédagogique dans le même institut que les enseignants du secondaire inférieur. L'obtention du titre académique figure donc comme condition d'accès à la formation pédagogique[4], cette dernière n'étant pas toujours obligatoire. Les candidats à

4 À l'exception du canton de Fribourg, où les étudiants de licence (formation académique) peuvent s'inscrire simultanément au Service de formation des maîtres – ce qui ne signifie pas pour autant que la formation académique et la formation professionnelle puissent être considérées comme intégrées.

l'enseignement dans les écoles professionnelles reçoivent, quant à eux, une formation en emploi indépendante de celle attribuée aux maîtres des gymnases et des collèges.

1.2 Les formations pédagogiques des professeurs de l'enseignement secondaire général

Malgré une longue tradition de concertation destinée à harmoniser les formations[5], celles-ci varient encore considérablement, d'un canton à l'autre, quant à leur durée et à leurs modalités[6]. À l'exception de Berne et de Fribourg, les instituts ne sont pas intégrés aux universités. Certains délèguent une partie de la formation à l'université[7] tandis que les autres l'organisent en totalité avec leurs moyens propres. En fait, c'est le type même de formation qui est en jeu : les cantons qui ont recours à l'université privilégient l'aspect «formation initiale» de leurs démarches, alors que les autres ont mis au point des filières de formation qui s'apparentent à un processus d'induction professionnelle.

Pourtant, tous les plans d'études s'articulent selon les trois mêmes composantes : des cours ou des séminaires dans le domaine des sciences de l'éducation; des séminaires de didactique ou de méthodologie des branches enseignées; une formation pratique, soit sous la forme d'une suppléance (enseignement à l'année), soit sous la forme de stages. À quelques nuances près (poids plus lourd de la formation académique en sciences de l'éducation), les composantes des plans d'études des insti-

5 Depuis 1972, les directeurs des instituts cantonaux de formation des maîtres secondaires se réunissent périodiquement en conférence (Groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire - groupe RFP). Conçu, au départ, comme un lieu d'échange et une voie d'harmonisation, le groupe a dû petit à petit renoncer à uniformiser les filières cantonales de formation pour se consacrer à l'organisation de formations intercantonales des formateurs.

6 Formation en emploi ou stages de plus ou moins longue durée, formation théorique variable (cours de psychologie et des sciences de l'éducation, séminaires de méthodologie), présence ou non d'exigences complémentaires (stage extra-professionnel, par exemple), modes de certification, etc.

7 A Neuchâtel, les candidats suivent les cours et séminaires de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université; dans le canton du Jura, les étudiants doivent suivre ces mêmes cours, soit à l'université de Neuchâtel, soit à l'université de Berne.

tutions universitaires ne diffèrent pas de celles des autres instituts. Les formateurs se répartissent en trois catégories.

La première catégorie comprend les formateurs chargés de la formation en sciences de l'éducation. Lorsque celle-ci se fait à l'université, les chargés de cours appartiennent aux chaires et instituts de psychologie et de pédagogie de ces universités. Ils bénéficient donc d'un statut universitaire complet (assistant, lecteur, professeur) et, par ce fait, sont théoriquement engagés dans les recherches menées dans leur institution de base. Pour autant, leur domaine prioritaire de recherche n'est pas nécessairement rattaché à la formation des enseignants. Les cantons où la formation en sciences de l'éducation n'est pas confiée à l'université font appel, soit à des universitaires engagés en dehors de leur institution pour des cours spécifiques, soit à des maîtres de méthodologie de branche qui ont acquis, par leur expérience ou par leurs études complémentaires, une culture pédagogique jugée suffisante.

La deuxième catégorie regroupe les formateurs dans les domaines de la didactique des disciplines. Ce sont des enseignants en fonction (des professeurs de la discipline au niveau secondaire) qui, pour leur travail de formateur, disposent d'une décharge d'enseignement dans leur école[8]. Jusqu'en 1987, il n'existait pas, pour cette catégorie de personnel, de voie de formation spécifique (à l'exception de quelques cours de perfectionnement) et les maîtres de didactique devaient assurer leur autoformation tant dans le domaine des sciences de l'éducation que dans celui de la didactique de la discipline. Depuis, la conférence des directeurs d'instituts de formation a pris l'initiative de mettre sur pied une formation intercantonale spécifiquement destinée aux maîtres de didactique. Ses contenus relèvent du domaine des sciences de l'éducation (animation de groupes, conduite d'entretiens et gestion de conflits; élaboration et évaluation d'un plan de formation; évaluation du travail des élèves; utilisation des moyens audiovisuels; observation et évaluation des stagiaires). Toutefois, cette formation ne fait l'objet, ni d'une certification «inter-

8 Cette constatation ne vaut pas pour les maîtres de didactique de branche des écoles normales, où les formateurs n'enseignent pas – ou n'enseignent plus depuis longtemps – au degré primaire. Pour un bilan complet du statut et des attributions des maîtres de didactique, voir CDIP, 1990.

cantonale» : «On peut certes regretter [...] que les cantons concernés aient voulu préserver leur autonomie traditionnelle en refusant que cette formation soit sanctionnée par un diplôme» (OCDE, 1991, 116), ni même d'une reconnaissance particulière par les rares instituts universitaires impliqués dans la formation des maîtres secondaires.

Enfin, la troisième catégorie de personnel engagée dans la formation des enseignants est composée des maîtres de stages ou maîtres d'application, qui ont la responsabilité de guider les étudiants pendant leur formation pratique. Il s'agit d'enseignants en fonction qui bénéficient d'une expérience pratique de l'enseignement de plus ou moins longue durée (variable selon les institutions). Ils sont en général rémunérés à la tâche et bénéficient d'une formation légère (séances d'information organisées par les institutions cantonales, journées annuelles de réflexion).

L'ordre de présentation utilisé ci-devant n'est probablement pas innocent. Il correspond à une classification hiérarchique implicite des fonctions. Si le responsable de la formation en sciences de l'éducation est généralement salué (pas toujours avec déférence) comme l'expert et si la fonction du maître de didactique de branche reste prioritairement articulée autour de sa compétence scientifique, la fonction du maître de stage, en revanche, est loin d'être clairement définie.

Pourtant, le rôle primordial de la formation pratique ne cesse d'être réaffirmé. Le récent rapport de la CDIP qui définit les orientations des réformes souhaitables dans le domaine de la formation des enseignants du secondaire supérieur mentionne «le rôle fondamental de la pratique dans la formation» (CDIP, 1989) sans référence explicite aux études critiques menées sur le sujet (Zeichner, 1980; Stones, 1987). En fait, l'insistance sur le rôle de la pratique dans la formation fait office d'argument rassembleur face à une masse d'opinions disparates quant à l'importance d'une formation professionnelle des enseignants secondaires. Il permet, en effet, de rallier les partisans d'une stratégie de formation minimaliste, pour qui la «formation sur le tas» reste la seule voie possible, et les adeptes d'une approche clinique plus sophistiquée, qui voient là l'occasion de réconcilier «théorie» et «pratique». La formulation même du rapport de la CDIP témoigne de ces tiraille-

ments[9]. Ce projet risque donc d'en rester au stade des intentions louables en l'absence d'une clarification et d'une redistribution des rôles entre les catégories de formateurs. Nous reviendrons sur ce point après avoir décrit l'état des institutions de recherche.

2. LES INSTITUTIONS DE RECHERCHE

Dans l'impressionnant répertoire des institutions suisses de recherche et de développement paru en 1989, le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation (CSRE) recense soixante-dix-sept institutions (dont trente-deux pour la Suisse romande) et l'index des chercheurs répertorie 1234 personnes impliquées dans des travaux de recherche en rapport avec l'éducation. Une telle apparente profusion de moyens pourrait inciter à l'optimisme. Pourtant, les évaluations de l'état de la recherche-développement en matière d'éducation tempèrent fortement cette première impression[10]. En 1988, la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), en collaboration avec le CSRE, a dressé le bilan des activités de recherche menées jusqu'alors et s'est efforcée de définir un plan de développement (SSRE, 1988). Ce bilan s'articule autour de cinq constatations :

- La recherche-développement en matière d'éducation n'est souvent que marginale; la majorité des institutions répertoriées sont de petite taille (parfois une seule personne) et le niveau de professionnalisme des chercheurs est plutôt bas.
- Il y a peu de collaboration entre les chercheurs et les institutions. Les moyens sont inégalement répartis (il y en a plus en Suisse romande).

---

9 «Il convient de prendre en compte et d'observer dès le début de la formation la façon d'enseigner – ou de participer à un enseignement – de chacun [...], la réflexion théorique ne devant intervenir que dans un second temps. Ce lien étroit entre la théorie et la pratique devrait être maintenu tout au long de la formation pratique. Cela revient à dire, concrètement, qu'on ne saurait concevoir d'entraînement à la pratique sans l'accompagnement d'une réflexion théorique...» (CDIP, 1989, 50-51).

10 «Peut-être était-il relativement naïf d'attendre d'un pays classé second dans le monde occidental pour l'importance de l'ensemble de sa recherche et développement, qu'il affecte à la recherche en éducation des crédits en proportion. En ce domaine, aucune surprise, l'effort suisse n'est pas supérieur à celui, peu important, des autres pays occidentaux.» (OCDE, op. cit, 120).

- Le financement est essentiellement assumé par les cantons. Ces derniers subventionnent, à parts à peu près égales, les universités et des institutions internes à l'administration.
- Les personnes répertoriées ne consacrent souvent qu'une part minime de leurs activités à la recherche-développement (la densité estimée est de 0,20). L'estimation pour 1982 faisait donc état de plus ou moins 200 postes à plein temps.
- Le volume des dépenses pour la recherche en éducation correspond à 0,06 % du total des dépenses consenties pour le domaine de l'éducation (cantons + confédération).

Autrement dit, dans ce domaine, comme dans celui de la formation initiale des enseignants, une majorité d'institutions suisses confirment l'adage «small is beautiful». Des institutions de très petite taille avoisinent des organismes, tels la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de Genève ou l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) de Neuchâtel, qui ont acquis une solide notoriété internationale et qui disposent de moyens plus importants pour mener à bien leurs travaux et en diffuser les résultats. Les institutions de taille modeste, en revanche, éprouvent beaucoup plus de peine à acquérir un statut qui leur donne une certaine crédibilité, tant vis-à-vis de la communauté scientifique, que vis-à-vis des enseignants. C'est bien là un des paradoxes de la position du chercheur en sciences de l'éducation : son prestige grandit, y compris aux yeux des enseignants, à mesure qu'il s'écarte, par son langage, par la nature de ses préoccupations, par ses activités et par sa situation sociale, du statut et du rôle d'enseignant.

Mais, n'anticipons pas, la nature des relations entre la recherche et l'enseignement est également tributaire du type d'institution dans laquelle elles se réalisent.

- Les institutions universitaires d'abord. Parmi les trente-deux répertoriées, une seule dispose d'assez de moyens pour couvrir un éventail des champs de recherche qui constituent les sciences de l'éducation (la FPSE de Genève). Les autres n'en couvrent qu'une partie ou sont spécialisées dans des disciplines de base (psychologie, pédagogie, sociologie). Membre du Conseil suisse de la science, Poglia (1987,

169) n'hésite pas à dire que «Leur tâche essentielle étant la formation des étudiants[11], la recherche ne peut qu'être considérée comme activité subsidiaire. [...] Globalement, on peut dire que les institutions universitaires font de la recherche en éducation entre autres ou de temps en temps».

- Les institutions dépendantes des administrations intercantonales ou fédérales (IRDP mis à part) ont pour fonction principale de coordonner et de planifier la recherche en éducation. Leur intervention directe dans la production de recherches est donc limitée.
- Les institutions dépendantes des administrations cantonales ont, pour la plupart, été créées pendant la grande vague de rénovation du curriculum (1960-1975) avec, comme principal mandat, d'évaluer les réformes en cours (principe qui vaut également pour une partie des activités de l'IRDP). À leur corps défendant, elles ont acquis, aux yeux des enseignants, un rôle de promoteur, mais surtout de contrôleur de la bonne marche des innovations pédagogiques. Objectivement plus proches des enseignants (la majorité des collaborateurs de ces institutions sont, soit d'anciens enseignants, soit des enseignants partiellement déchargés, et donc encore en fonction), elles n'ont pas pu empêcher que se crée une distance hiérarchique entre le monde des praticiens et celui des chercheurs, ces derniers étant considérés comme plus proches des décideurs (Jaquet, 1982).

En fait, la part d'intervention de la recherche éducationnelle dans la formation des enseignants se limite souvent à l'organisation de cours de perfectionnement ou de cours d'appuis lors de l'implantation d'un nouveau curriculum (modèle en cascade). Dans le cadre de la formation initiale, les contacts restent sporadiques et essentiellement liés à l'état de rénovation des curricula : les générations successives de maîtres de didactique répercutent ainsi les innovations auprès des futurs enseignants.

11 Remarque. – Par «étudiants», il faut entendre les étudiants en sciences de l'éducation, donc les futurs licenciés ou docteurs en sciences de l'éducation, qui, loin s'en faut, ne se destinent pas tous à l'enseignement dans les écoles primaires ou secondaires.

3. DEUX MONDES À PART

Forcément schématiques, les descriptions qui précèdent ne concernent que l'état des relations entre les institutions de recherche et de formation, sans référence :

- au travail des formateurs d'enseignants qui sont nombreux à se tenir informés de l'état de la recherche en éducation pour améliorer leurs pratiques de formation;
- aux initiatives des chercheurs, y compris les universitaires[12], pour assurer, plus qu'une simple diffusion des résultats de la recherche, un transfert des connaissances dans un contexte local en maintenant un cadre conceptuel cohérent;
- aux efforts de concertation entrepris depuis une quinzaine d'années pour élaborer des plans d'action concertés (projets nationaux de recherche, formations intercantonales des chercheurs et des formateurs, systèmes d'information et de documentation) et où figurent la volonté de promouvoir une «utilisation accrue des résultats de la recherche lors de la formation initiale et continue des enseignants», la nécessité de consacrer une part importante du budget de la recherche à la dissémination[13], ou encore des propositions pratiques d'intégration qui visent à instaurer un système de congés payés pour permettre aux enseignants d'effectuer des stages de formation continue dans les centres de recherche.

Toutefois, cet «état des lieux» des relations entre institutions de formation et de recherche met en évidence l'incongruité du thème de «l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants» à l'échelle de la Suisse romande. Certes, la réflexion sur ce thème alimente quelques débats, d'une part à l'intérieur du cercle des chercheurs, d'autre part dans les groupes de formateurs de maîtres, mais il faut admettre que ces deux ensembles restent encore largement disjoints : à deux exceptions près (note 2), la recherche n'intervient pas en tant que telle dans la

12 Par exemple, l'activité déployée par L. Allal et son équipe en matière d'évaluation du travail des élèves.

13 Ainsi, pour le dixième projet national de recherche, *Éducation et vie active* (achevé en 1986), 10 % du budget ont été consacrés à la dissémination des résultats. (Huberman, 1990).

formation des enseignants; de plus, les pratiques des chercheurs et des formateurs, leurs stéréotypes, ainsi que le genre, la taille et les finalités réelles des institutions dans lesquelles ils travaillent ne font rien pour arranger les choses!

Les formateurs et les enseignants en fonction éprouvent beaucoup de réticences à s'approcher du terrain de la recherche. L'exemple de la revue *Éducation et recherche* est, à cet égard, particulièrement illustratif : créée en 1978 par la SSRE, elle a d'emblée été conçue comme un lieu de rencontre entre les différents acteurs de l'éducation (chercheurs, enseignants, parents, décideurs) et ses rédacteurs ont déployé quantité d'efforts pour favoriser les échanges réciproques. En dépit d'une indéniable réussite dans la communication entre chercheurs, le bilan dressé dix ans après la création de la revue ne peut que constater le déséquilibre entre la réalité et les intentions de départ (Roller et Marc, 1988). Qu'on l'admette ou non, les «praticiens» ne se sentent pas autorisés à pénétrer dans ce qui leur apparaît encore comme un cénacle réservé à une petite élite de «théoriciens».

Les compétences des enseignants restent, pour un large public, dépendantes de l'application d'une double norme : la norme scientifique qui définit la pertinence des savoirs à transmettre et la norme pédagogique (lorsque cette dernière n'est pas purement niée) qui définit les formes souhaitables de cette transmission. Le discours des sciences de l'éducation apparaît comme porteur d'une nouvelle norme pédagogique difficilement compatible avec les contraintes de la pratique. Il est, à ce titre, considéré comme menaçant par les enseignants, d'autant que la position institutionnelle et la taille modeste des institutions (recherche et formation) mettent ces dernières sous le contrôle direct des décideurs. Pour Perrenoud (1988), la très grande décentration des pouvoirs éducatifs contribue à augmenter le poids de cette perspective normative (le principe de la «formation maison» étant le meilleur moyen de contrôler les pratiques). Ainsi, ce qui apparaît à beaucoup comme une garantie de démocratisation et une source de diversification des pratiques pourrait se révéler un frein à une véritable professionnalisation de l'enseignement.

Si les enseignants éprouvent beaucoup de peine à s'approcher de la recherche en éducation, la réciproque est aussi vraie : les travaux consacrés à l'analyse de l'enseignement sont rares ou largement inexploités[14]. D'une manière générale, la situation suisse, pourtant propice aux études comparatives, n'a pas généré de recherche qui vise à mettre en évidence les effets des différents programmes de formation d'enseignants, moins par manque d'intérêt que par souci de préserver le principe de souveraineté cantonale. Cette constatation vaut pour d'autres domaines de recherche, comme celui qui touche à la rénovation du curriculum : les chercheurs sont fréquemment amenés à s'interroger sur l'adéquation des nouveaux outils et sur leur intégration réelle dans les pratiques; pourtant, ils s'empressent souvent de laisser ces questions en suspens. Au mieux, ils recourent à des modes d'intervention aseptisés (questionnaires, enquêtes) sans se donner les moyens de dresser un bilan des pratiques. Et on peut les comprendre, car les tentatives pour mettre les chercheurs en contact direct avec les pratiques scolaires reçoivent rarement un accueil enthousiaste de la part des enseignants ou, plus grave encore, de la part des décideurs.

Les chercheurs n'obtiennent guère plus de succès auprès des enseignants dans la diffusion des résultats de leurs travaux. Souvent ignoré, fréquemment combattu, quelquefois entendu mais rarement écouté, le discours de la recherche ne peut guère prétendre avoir influencé profondément les pratiques d'enseignement. Cette mise à l'écart des chercheurs n'est pas l'apanage des institutions suisses, il est cependant curieux de constater que les petites unités de recherche composées, pour la plupart, d'anciens enseignants ou d'enseignants en fonction n'apportent pas de solution à un problème général rencontré dans les pays européens où la structure scolaire est beaucoup plus centralisée (et bien au-delà, puisque la constatation, souvent amère, du manque de pénétration des résultats de la recherche et des idées nouvelles dans la pratique de l'enseignement semble être un des thèmes majeurs de la littérature pédagogique[15]).

14 Par exemple, les travaux d'Huberman sur l'innovation, sur le développement professionnel et les cycles de vie des enseignants.

15 «The recent history of education is littered with the corpses of innovations which have been abandoned and often left little trace. [...] they had often a decent

Peut-être les chercheurs se consoleront-ils à l'idée qu'en formation professionnelle des maîtres, les stéréotypes ne semblent pas avoir beaucoup évolué : à l'intérieur des limites fixées par les normes institutionnelles, les compétences professionnelles des enseignants sont encore, pour beaucoup, essentiellement dépendantes d'un processus d'accumulation de recettes et de procédés acquis par tâtonnement et par confrontation avec la pratique de classe. Le modèle dominant de la formation des maîtres reste en fait affilié à ce que Zeichner définit comme le paradigme *habiletés traditionnelles* : «Teacher education is viewed primarily as a process of apprenticeship. [...] According to this view, knowledge about teaching is accumulated largely by trial and error and is to be found in the wisdom of experienced practitioners» (Zeichner, 1983, 5). Il va de soi qu'une affirmation de ce type ne suscitera pas l'adhésion de tous. Elle semble pourtant d'une portée assez générale[16], en dépit d'une référence de plus en plus fréquente aux modèles de développement professionnel qui s'inspire du *reflexive teaching*.

4. L'UNIVERSITARISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS...

Pour quelle(s) raison(s), en dépit d'une large convergence de vues et d'intérêts, la recherche en éducation et la pratique de l'enseignement sont-elles si éloignées? Le problème n'est pas neuf et il a déjà fait l'objet d'une abondante littérature. Personne ne s'étonnera de ce que les avis énoncés quant aux causes du phénomène soient largement tributaires du point de vue de leurs auteurs. En schématisant, nous distinguerons deux types d'explications (non mutuellement exclusives) : pour certains, l'absence de lien est essentiellement le produit d'un défaut de formation des enseignants; pour d'autres, elle est la conséquence d'une difficulté d'articulation, temporaire ou permanente, entre les savoirs issus de la recherche et les connaissances nécessaires pour améliorer les pratiques d'enseignement.

---

burial in the bottom cupboard of the teacher who continues to confront the perenial tasks of teaching in a highly conventional way.» (Hoyle, 1983, 55). Voir également Huberman, 1982.

16 «Despite the reluctance of university teacher educators to affiliate themselves with this conception of teacher education, the traditional-craft paradigm is still alive and well in U.S. teacher education today in the form of the typical student teaching experience.» (Zeichner, 1983, 5). Voir également Huberman, 1986a, 156.

C'est assurément sur la première proposition que s'appuient les promoteurs des réformes de la formation des enseignants en Europe francophone : à partir du constat de l'insuffisance de la formation actuelle, ils estiment nécessaire d'en augmenter le niveau et la durée pour assurer aux futurs enseignants la maîtrise d'un savoir professionnel important, ce dernier étant en partie lié à la recherche en éducation.

Il s'agit de combler un déficit et d'assurer auprès des futurs enseignants une meilleure maîtrise du savoir des sciences de l'éducation et du savoir de recherche. Dans ce contexte, le choix de l'institution universitaire comme lieu privilégié de formation s'impose sans contestation, puisque, en théorie du moins, les activités de recherche et de formation y sont consubstantielles : «[les universités]... resteront à peu près certainement des foyers de connaissances avancées et de recherche» (De Landsheere, 1974, 54).

Il s'agit certes d'une innovation, mais d'une innovation souhaitée depuis longtemps (Piaget, 1948; De Landsheere, 1974). Bien que la Suisse romande en reste encore largement au stade de l'interrogation (CDIP, 1989; Tschoumy, 1991), un large débat s'y est ouvert à l'occasion de la création, en France, des Instituts universitaires de formation des maîtres[17].

Le choix des universités comme lieu de formation est d'abord dicté par des raisons stratégiques :

- l'unification de la profession par la disparition de la hiérarchie de statut héritée du XIX^{e} siècle (licence exigée pour tous les enseignants et plus seulement pour les maîtres de l'enseignement secondaire supérieur);
- l'amélioration qualitative et quantitative du recrutement des futurs enseignants par la professionnalisation de la fonction en partant du principe que toute profession suppose l'existence d'une «base approfondie de connaissances générales et systématiques [...] professées, c'est-à-dire apprises à partir de déclarations publiques et non par simple apprentissage imitatif.» (Bourdoncle, 1991, 78)

17 Voir la contribution de Perrenoud, dans cet ouvrage.

Dans cet ordre d'arguments, on vise non seulement les compétences des futurs enseignants, leur «professionnalité» (Hoyle, 1980 et 1989; Bourdoncle, 1991), mais aussi, et peut-être surtout, la reconnaissance sociale de ces compétences, c'est-à-dire leur «professionnalisme» pris dans le sens d'une «stratégie [et d'une] rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités» (Bourdoncle, 1991, 75).

Les partisans d'une universitarisation de la formation des enseignants attribuent le manque d'intérêt des enseignants pour la recherche aux caractéristiques actuelles de leur formation et à la nature de leur activité. Cette dernière, trop soumise à l'autorité administrative et trop dépendante d'une institution scolaire à caractère fortement bureaucratique, s'articulerait autour d'un «modèle à compétence minimale» où les enseignants seraient perçus comme un «système de livraison»[18]. Leur formation de base, trop «artisanale» (De Landsheere, 1974, 254), ne les doterait pas des compétences nécessaires et ne les préparerait pas à disposer d'une liberté suffisante pour exercer la fonction de «leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir» (Vonk, 1992, 5). Prisonnier de sa position d'exécutant, forcé de «naviguer à vue» au milieu de contraintes souvent contradictoires, l'enseignant s'en remettrait naturellement à ses savoirs empiriques sans éprouver le besoin de s'approcher des savoirs de la recherche, d'autant que ceux-ci, parfois exploités par les autorités, passent souvent pour une source de contraintes supplémentaires. La mise en place d'une véritable innovation des pratiques impose donc le passage de ce modèle «à compétence minimale» à un modèle de «professionnalisme ouvert», d'ailleurs largement revendiqué. Dans ce contexte, l'universitarisation de la formation des maîtres et l'initiation de ces derniers à la recherche en éducation passent pour des priorités.

18 «Suivant ce modèle, l'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme scolaire imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme *aussi* efficacement et *aussi* effectivement que possible.» (Vonk, 1992, 4).

Encore conviendrait-il, avant d'abonder en ce sens, d'analyser la conception même de cette formation. Parmi les onze objectifs généraux que De Landsheere (1974) attribue à l'initiation à la recherche, seul le premier fait clairement référence à une modification d'attitude dans la pratique d'enseignement[19]. Les autres, en revanche, visent à préparer l'enseignant en tant que consommateur averti ou que collaborateur de travaux conduits par les instituts spécialisés. Même si les modalités de cette formation font une large part au *learning by doing* (*op. cit.*, 262), elles visent avant tout à préparer les enseignants à entrer en contact avec une réalité largement extérieure à leurs pratiques. Cette perspective ne remet pas en cause les rapports de subordination qui lient l'enseignement à la recherche et, si l'on perçoit assez clairement les effets qu'une telle réforme aurait sur le professionnalisme des chercheurs universitaires ainsi impliqués dans la formation[20], on ne voit pas comment la participation occasionnelle à la recherche universitaire pourrait améliorer l'image professionnelle de l'enseignant dans sa fonction principale. Prendre ainsi pour acquis que l'initiation à la recherche amène les enseignants à concevoir différemment leur pratique relève du même processus de pensée que celui qui a amené des générations d'étudiants à apprendre le latin pour se former l'esprit.

5. ... OU LA TRANSFORMATION DE L'UNIVERSITÉ?

Ce serait toutefois faire un très mauvais procès aux adeptes de l'initiation à la recherche que de limiter leurs projets à la simple adjonction d'une unité de formation aux programmes actuels. Contrairement à ce que pourrait laisser croire l'argument stratégique, l'universitarisation de la formation des enseignants implique plus qu'un simple transfert des étudiants des écoles normales vers les universités. Elle suppose, entre autres, l'application de deux principes que Piaget, il y a près d'un demi-siècle, estimait fondamentaux :

19 «Créer ou renforcer une attitude, une [illegible] d'esprit poussant les maîtres à penser et à organiser leur enseignement [illegible] recherche » (De Landsheere, 1974, 259).

20 «[...] in a significant way, the [illegible] professionalization movement of the 1980's is descended from the pri[illegible] to professionalize teacher educators and from the scientific knowl[illegible] that w[illegible] during the latter process» (Labaree, 1992, 136).

- «une union étroite de l'enseignement et de la recherche, les étudiants devant être associés à celle-ci, en particulier pour la solution de problèmes nouveaux et non encore résolus, dès les années d'initiation, sous peine de ne rien comprendre à la science déjà constituée;
- des recherches en équipe dirigées non pas par un seul professeur mais par des représentants de spécialités complémentaires, travaillant en constante coopération...» (Piaget, 1948, 37).

Après Claparède, Piaget faisait preuve d'une confiance inébranlable, dans la valeur des sciences de l'éducation et dans leur capacité à résoudre, à court ou à long terme, les problèmes éducatifs rencontrés par les praticiens. Il faisait également preuve d'une grande confiance dans la souplesse des institutions universitaires. Car ce que revendiquent les promoteurs de l'universitarisation de la formation des enseignants n'est pas une simple intégration de la formation dans l'institution actuelle, mais rien moins qu'une réforme en profondeur de l'université. Cette dernière devrait ainsi rompre avec une longue tradition de fonctionnement compartimenté pour promouvoir les actions de formation qui impliquent une approche transdisciplinaire et rompre avec une politique délibérée d'isolement à forte connotation élitiste pour se rapprocher des praticiens.

Les choses semblent aller de soi (Tschoumy, 1991, 8). Pourtant les universités se sont, pour la plupart, engagées dans des directions diamétralement opposées à leurs souhaits : développement de recherches fondamentales dans des secteurs de plus en plus spécialisés; développement de recherches et d'un enseignement plus professionnel en rapport avec l'économie mais dans des domaines de pointe (Lamoure-Rontopoulou, 1990; Bertilsson et Nybom, 1991). L'enseignement dispensé par les universités actuelles est perçu en général comme inadapté aux besoins de la formation. Même dans le strict domaine de la formation scientifique des maîtres secondaires, les avis des responsables des institutions scolaires ne manquent pas de sévérité : «[...] la tendance générale à la subdivision et à la spécialisation va à l'encontre de l'interdisciplinarité devant être de mise à l'école. C'est pourquoi le groupe [...] en arrive à la conclusion que les plans d'études actuellement en vigueur dans les universités ne correspondent plus aux exigences de formation des enseignants secondaires II.» (CDIP, 1989, 38-39).

Une réforme radicale de la formation des enseignants suppose donc une transformation non moins radicale des universités. Ces dernières en seront-elles capables? Pour nous, la question reste posée : c'est à l'institution universitaire dans son entier d'y répondre, pas aux seuls responsables, actuels ou futurs, de la formation des enseignants.

Une remarque s'impose : une approche transdisciplinaire de la formation des enseignants (même conçue indépendamment de la formation scientifique) n'est possible que si l'institution universitaire dispose des moyens suffisants. En Suisse romande, à l'heure actuelle, seule la FPSE de Genève est à même d'offrir ces services; les autres institutions (universitaires ou non) sont loin d'avoir atteint la taille critique nécessaire pour y prétendre. Or l'évolution récente des finances publiques ne permettant pas de prédire un accroissement substantiel des moyens mis à la disposition de la formation, l'autorité politique aura ainsi à examiner l'éventualité d'un regroupement des moyens, donc l'abandon de l'autonomie cantonale en matière de formation. Compte tenu du poids du principe de la souveraineté cantonale en matière d'éducation, une telle évolution est rien moins qu'improbable.

Même si les considérations qui précèdent relèvent plus du domaine politique que de préoccupations pédagogiques, elles méritent d'être débattues, car concevoir la professionnalisation des enseignants comme la conséquence automatique de l'universitarisation de la formation pourrait conduire à bien des désillusions. Une intégration partielle, qui confinerait la formation à une chaire de «pédagogie générale», à un département ou à un institut spécialisé sans lien fonctionnel avec l'ensemble des sciences contributives, relèverait d'une stratégie de délocalisation dont les effets sur la formation pourraient aller à contresens de ce qui en est attendu. Comme l'indiquent les expériences européennes, l'intégration de la formation professionnelle à l'université se traduit plus par un alourdissement de l'aspect académique des études pédagogiques que par la mise au point d'une formation qui articule l'enseignement, la recherche et la pratique (Hoyle, 1989, 430). La comparaison des plans d'études des instituts de formation de maîtres secondaires de Suisse romande n'échappe pas à cette règle.

Des solutions existent. Elles passent, entre autres, par la mise en place d'instituts de formation fonctionnellement liés mais structurellement indépendants des chaires ou des facultés chargées de l'enseignement/recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, par la mise à disposition des moyens qui permettraient, à ces instituts, d'engager des projets de recherche, par la constitution, dans les écoles, d'équipes d'enseignants-formateurs régulièrement incorporés dans les activités de recherche de l'institut et par l'élaboration, pour ces instituts, d'un cahier de charges visant à les concevoir plus comme des «centres à ressources» (Huberman, 1986b) que comme des institutions d'enseignement universitaire. Il semble, malheureusement, que l'on en soit encore assez éloigné. À l'université de Fribourg, par exemple, les personnes en charge de la formation des maîtres ont un statut exclusivement dévolu à l'enseignement; les formateurs chargés de la didactique des disciplines sont tenus à l'écart des voies de promotion académiques et le service de formation a peine à s'affranchir d'un lien de subordination avec la chaire de pédagogie générale.

Sans la mise au point de ces solutions, la formation universitaire alliant l'enseignement et la recherche pourrait bien ne rester qu'un simple argument de promotion, une stratégie du verbe destinée à alimenter un professionnisme creux[21] plutôt qu'un vrai développement professionnel. Au mieux, elle sera dépourvue d'effet; au pire, elle renforcera la conviction des praticiens que le discours universitaire et la recherche en éducation sont des domaines totalement étrangers à leurs préoccupations.

6. Recherche et enseignement

Il faut encore s'assurer qu'ils ont tort et donc vérifier que la recherche est réellement susceptible d'éclairer l'enseignant sur ce qu'il a à faire. Et même si elle le peut, les conditions dans lesquelles s'exercent

21 «On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. [...] Ce terme «professionnisme», encore inusité en français, désigne aux États-Unis les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective. Il a un sens un peu péjoratif.» (Bourdoncle, 1991, 76).

les activités d'enseignement et de recherche ne sont-elles pas de nature à rendre toute communication entre les deux domaines impossible? En bref, qu'est-ce que le praticien a à attendre de la recherche en éducation?

Quelle question! À y répondre rien, on risque de passer pour un renégat. Mais les formules à l'emporte-pièce comme «L'éducation est recherche» (De Landsheere, 1978, 11) n'offrent guère de réponse plus satisfaisante.

En fait, la question est trop vaste pour être traitée en quelques lignes. Une chose est certaine : la confiance absolue, qui guidait les chercheurs de la première moitié de ce siècle, en une science de l'éducation fondée sur le modèle des sciences naturelles, orientée vers l'élaboration de lois et à vocation prescriptive, a fait place à une position relativiste plus tolérante à l'égard d'une large variété de modes d'appréhension des phénomènes étudiés et plus soucieuse de collaborer avec la pratique que de lui imposer ses vues. Toutefois, si la diversification phénoménale des courants de pensée à l'intérieur des disciplines scientifiques conduit à «une confrontation des idées qui est susceptible de faire progresser la connaissance scientifique» (Pourtois et Desmet, 1988), elle n'en complique pas moins la tâche du praticien souvent non averti des subtilités et de la signification réelle de ces affrontements.

Les transformations du champ des recherches et des théories mettent d'abord en jeu le statut épistémologique des sciences de l'éducation : «[S]erions-nous davantage dans un bain de références chères à Kuhn (même en l'absence de netteté paradigmatique) où les débats s'appuient pour une bonne part sur les conflits entre acteurs-chercheurs plutôt que dans un bain poppérien où les évolutions disciplinaires tiennent à la résistance théorique des modèles [...]?» (Lerbet, 1989, 54). Autrement dit, le terme «science(s) de l'éducation» a-t-il un sens, ou faut-il admettre que la complexité des phénomènes éducatifs est telle que toute analyse, tout travail de recherche, ne pourront alimenter, au mieux, qu'une philosophie de l'éducation?

Il ne nous revient pas de prédire ce qu'il adviendra des sciences de l'éducation, qui sont toujours à la poursuite d'un statut scientifique

véritablement reconnu. Il faut cependant constater que l'étude scientifique impose aux chercheurs l'élaboration de faits éducatifs, préalable nécessaire mais réducteur par rapport à l'hypercomplexité des objets d'étude. Un tel luxe n'est pas autorisé au praticien qui, dans sa recherche – souvent précipitée – de modèles d'action, ne perçoit pas toujours les présupposés des modèles scientifiques offerts à sa réflexion. De cette divergence découle le risque de voir la recherche utilisée dans des enjeux bien éloignés de sa vocation primitive : «Aussi convient-il de dénoncer le risque de perversion qui consisterait à laisser se développer un champ disciplinaire qui ne ferait que conforter la doxa, l'opinion, de ceux qui se servent de ces sciences pour produire à bon compte des certitudes praticiennes.» (Lerbet, 1989, 56). Il faudrait, en effet, être de très mauvaise foi pour nier l'existence de la «recherche-munition» (Weiss, 1980, citée par Huberman, 1982, 140). Le problème est d'autant plus grave que la forme canonique de la communication scientifique continue à alimenter l'illusion que la seule présentation des faits (objet, méthode, résultats, conclusion) suffit à qualifier la démarche.

Certes, enseignants et chercheurs partagent l'ambition d'améliorer les pratiques éducatives et, pour ce faire, visent à développer des savoirs de toutes natures. Toutefois, en privilégiant cette conception de la recherche, on tend à faire oublier «que la recherche scientifique est d'abord et avant tout une affaire d'écriture» (Van der Maren, dans cet ouvrage), et que, dans la mesure où l'accès à l'écriture est inégalement partagé, il est ainsi affaire de pouvoir. Faute d'une analyse plus détaillée, j'en tirerais deux conséquences principales.

- Vouloir associer la recherche et la pratique d'enseignement suppose que tout effort de diffusion ou de dissémination de la recherche poursuive en priorité un effet démystificateur : toute action de recherche repose sur des choix qui en limitent la portée et invitent à la modestie (Chaix, 1991); toute intervention du chercheur dans le champ des pratiques d'enseignement devrait donc faire abstraction du caractère d'autorité généralement attribué à son rôle d'expert professionnel (Schön, 1983).
- L'autre concerne le chercheur et sa responsabilité, redoutable aux yeux de Cardinet (1981), de communiquer ses résultats et ses conclusions. Toute communication adressée aux non-spécialistes devrait s'accom-

pagner d'une information précise et contradictoire quant au cadre conceptuel, aux fondements épistémologiques et aux choix méthodologiques du travail. Plus prosaïquement, elle devrait aussi s'astreindre au respect d'un minimum de règles de lisibilité. Les infractions à ces règles semblent pourtant aussi fréquentes que les rappels à l'ordre (Bassey, 1992)[22].

En fait, il s'agit d'abord d'une éthique de la communication : si, réellement, on admet la complexité et la relativité des faits sociaux étudiés, il faudra bien aussi admettre que les conclusions qu'on tire de ces études soient soumises à examen, et pas seulement par un petit groupe d'experts. Il n'est d'ailleurs pas irréaliste d'en attendre un bénéfice (Huberman, 1990). Par exemple, l'ampleur prise récemment par la pensée postmoderniste[23], la référence constante à ces préoccupations dans la littérature scientifique ou la publication de standards éthiques par l'American Educational Research Association (AERA)[24] autorisent à penser qu'une profonde réforme est en cours. Reste que ces précautions ne remédieront pas au fait que tout chercheur, universitaire ou non, vise en premier lieu à être reconnu par ses pairs, alors que l'enseignant «ne reconnaît pas en sa pratique le matériau possible d'une théorisation» (Gillet, 1987, 191). Ce double décalage, qui pousse le chercheur à s'enfermer dans des préoccupations compatibles avec les représentations traditionnelles de la science et qui entraîne le praticien à négliger la mise en forme du savoir produit par son action, mettra sans doute longtemps à disparaître, car le caractère de scientificité conféré aux savoirs issus de la recherche privilégie ceux-ci au point que, selon Gillet, la triade praticien-décideur-expert/chercheur «fonctionne bien souvent au tiers exclu» (*Ibidem*).

De nouvelles relations sont encore à construire; elles impliquent une recomposition du champ de la recherche éducationnelle (voir la contribution de Perrenoud dans cet ouvrage) et une modification consi-

22 Compte tenu de la complexité croissante des travaux, on peut d'ailleurs se demander si ces deux principes (transparence et lisibilité) ne sont pas largement incompatibles.

23 «Postmodernist thinking, in education as in other fields, casts doubt that research can ever come up with authoritative findings and prescrptions for action, and challenges its claim to special standing.» (Weiss, 1992).

24 Educational Researcher, 21, 7, 1992.

dérable du rôle et du statut des enseignants. Dans ces deux domaines, formateurs d'enseignants et chercheurs ont un rôle capital à jouer, malheureusement les transformations ne se décrètent pas. Le clivage abondamment décrit ne met en cause ni les compétences, ni la bonne volonté des enseignants ou des chercheurs; il est le reflet de la complexité des faits éducatifs où chaque acteur a peine à légitimer son action sans empiéter sur le territoire de l'autre. Les réformes proposées tendent à rapprocher les deux fonctions au point de les fusionner : l'enseignant-chercheur et le chercheur-enseignant-formateur sont en vogue. C'est, à mes yeux, une façon bien élégante d'esquiver le problème, car il ne résout pas la difficulté majeure qui oppose la logique de la formation, nécessairement contingente, contextualisée et finalisée, et la logique des savoirs, qui privilégie la cohérence interne du discours (Charlot, 1990). Un tel amalgame risque de faire supporter par les individus les contradictions que les institutions ne sont pas parvenues à résoudre (Cros, 1989).

Bien sûr, tout doit être entrepris pour améliorer la communication entre enseignants et chercheurs; mais peut-être gagnerait-on, comme le suggère Phillips (1980), à faire en sorte que chaque partenaire applique à l'autre le principe «maximin»[25] issu de la théorie des jeux : opérer des choix stratégiques qui minimisent le risque de perte maximale. A vouloir tout mélanger, on risque de tout perdre. Pour l'enseignant, la pertinence de son action repose sur sa capacité à produire des transformations «dans l'ordre des êtres et des choses» (Gillet, 1989, 122); son rapport aux savoirs scientifiques est stratégique : ces derniers «prennent rang, dans les catégories de l'action, dans le jeu contraintes-ressources, au service d'objectifs» (Gillet, *ibid.*). Dans l'élaboration des savoirs savants, le chercheur ne peut se permettre autant de liberté, puisque la cohérence interne de son discours (et celle de ses actions) en assure la pertinence; pourtant il ne peut attendre de l'enseignant un pareil respect, même s'il est appelé à travailler en interaction directe avec lui. Préserver à l'un comme à l'autre la possibilité d'exercer un rapport différent aux savoirs savants ne permettra pas de faire l'économie des trahisons et des invectives, mais il offrira la possibilité d'instaurer un dialogue sur des bases clairement établies. Le paradoxe d'une telle proposition a

25 Pour «maximin» voir l'article de Bouzitat : «Théorie des jeux». *Encyclopedia Universalis, Tome XIII*, 80.

au moins l'avantage de laisser une large place au conflit, dont tout le monde s'accorde à croire qu'il est, lui aussi, générateur de progrès.

7. Recherche et formation

N'y a-t-il pas, parfois, la même tendance à l'amalgame dans la rhétorique déployée autour du thème de l'introduction de la recherche comme modalité de formation des enseignants? L'association des termes *formation* et *recherche* revêt volontiers un caractère magique, qui alimente l'argumentation stratégique liée au professionnalisme des enseignants en créditant la formation du prestige de la recherche et en légitimant la recherche par la nécessité de la formation, mais qui n'apporte, malheureusement, que peu d'informations sur les objectifs poursuivis et sur les modalités jugées efficaces d'une telle association.

Et c'est au niveau de l'analyse que les difficultés commencent. Car, si l'association traditionnelle enseignement-recherche proposée par les universités trouve sa cohérence dans la logique des savoirs savants (la recherche étant conçue comme une pratique de l'élaboration de ces savoirs), elle perd son sens lorsqu'il s'agit de développer les savoirs praxéologiques jugés utiles aux enseignants. L'abandon progressif du paradigme processus-produit dans l'analyse de l'enseignement (Doyle, 1977) et les critiques adressées aux modèles de formation en fonction des compétences attendues sont, à cet égard, très illustratifs (Floden, 1985; Anderson, 1986). Mais les analyses des «processus cognitifs déployés par les enseignants pour remplir leur fonction» (Clark et Peterson, 1986; Clark et Lampert, 1986) mettent en évidence : le besoin des enseignants en connaissances contextualisées, l'aspect interactif de la connaissance qu'ils se créent de leur contexte de travail et le caractère hautement spéculatif de leur réflexion. En soi, ces résultats ne constituent pas une nouveauté. Ils nous interdisent cependant d'espérer rationaliser le comportement des enseignants à peu de frais : un transfert de technologies forgées par la recherche ne contribuerait qu'à agrandir la boîte à outils didactiques (Huberman, 1986a, 156) des maîtres, mais pas à améliorer la capacité d'analyse de leurs processus de décision. Or c'est bien la qualité de ces processus de décision qui devient la cible des formateurs.

7.1 La recherche comme principe d'action de l'enseignant

Le cadre conceptuel fourni par l'analyse des processus cognitifs met l'accent sur l'activité de l'enseignant en tant que démarche de résolution de problèmes : «...effective teaching in a process in which teachers make reasonable judgements and decisions about the appropriate tools to use in any particular teaching situations.» (Borko et Shalvelson, 1983, 216). Cette démarche de recherche de solutions s'étend à l'ensemble des activités de l'enseignant (Shulman, 1987; Reynolds, 1992) au point que l'analogie avec les démarches de la recherche amène certains auteurs à considérer que la pratique réfléchie est une recherche à part entière : «Si l'on considère le processus éducatif tel que nous pouvons le concevoir actuellement [...] on peut sans difficulté mettre en évidence une démarche analogue, *mutatis mutandis*, à la recherche scientifique» (Mialaret, 1986, 363; Duckworth, 1986).

En prenant comme axe paradigmatique la boucle hypothèse-action-évaluation, on assimile ainsi les activités de recherche et d'enseignement, sans même signaler que cet axe pourrait faire entrer dans la catégorie des recherches toutes les activités finalisées prenant cours dans un environnement complexe et variable (Schön, 1983).

On ne peut que s'accorder à reconnaître le bien-fondé de l'analyse qui porte sur la nature de l'activité de l'enseignant. En revanche, le passage d'une analogie à une similitude induit une confusion sémantique entre la recherche destinée «à produire un savoir nouveau communicable et reconnaissable, susceptible de s'articuler aux savoirs déjà constitués» (Ferry, 1987, 30) et la résolution de problèmes en situation d'enseignement, dont la finalité première n'est pas de construire un savoir nouveau, mais de faire opérer, par les élèves, les modifications jugées nécessaires. Cette confusion sémantique pourra, pour un temps seulement, alimenter l'illusion d'accroître le statut de l'enseignement, elle ne modifiera ni les conditions d'exercice des deux professions, ni leurs rôles respectifs : dans l'argumentation de Mialaret (cf. *supra*), c'est le *mutatis mutandis* qui mériterait d'être développé.

7.2 La recherche comme modalité de formation

Si on accepte de concevoir la tâche de l'enseignant comme une démarche de résolution de problèmes, on en déduit facilement que le rôle de la formation est, entre autres, d'aider les enseignants à développer des stratégies de décision efficaces : «one of our primary goals as educators of teachers is to help prospective teachers learn to see themselves as reasonable decision makers and to critically examine their own thinking and decision strategies» (Borko et Shalvelson, 1983, 216).

Dans ce contexte, l'apport de la recherche est indéniable : le cadre conceptuel ainsi tracé est le produit d'une lente évolution des représentations de la compétence professionnelle des enseignants articulée sur les travaux de recherche, et l'évolution de techniques d'investigation a permis de développer des techniques d'analyse transférables dans les pratiques de formation (pensée à haute voix, rappel stimulé, capture d'une ligne de conduite, tenue et exploitation d'un journal...). Faut-il pour autant en conclure qu'une formation d'enseignant doit nécessairement inclure une formation à la recherche ou, plus encore, se concevoir comme une formation par la recherche?

À nouveau, tout est dans le mot ! La réponse à cette question va évidemment dépendre de ce qu'on classe sous la rubrique des recherches : «Tout n'est pas recherche. On s'accorde bien à distinguer être en recherche et faire de la recherche ou conduire une recherche. Il y a des dispositifs de formation qui invitent les personnes à être en recherche mais pas à en faire» (Chaix, 1991, 159). Ce sont évidemment ces derniers qui nous intéressent. Mais, faute d'un minimum de précision quant à la nature de ces dispositifs, le thème de l'intégration de la recherche dans la formation relève d'un usage, sinon abusif, du moins incontrôlé du terme recherche. Je propose d'en faire l'économie : compte tenu du caractère éminemment politique des débats qui portent sur la formation, du prestige relié à la recherche et du peu de clarté que ce terme évoque pour un large public, son irruption dans le champ de la formation professionnelle s'apparente à une démarche de récupération et de négation des spécificités de la formation.

En réponse à la question «Pourquoi des recherches dans la formation?», Prost (1985, 193 et ss.) avance cinq arguments :

- la pratique de la recherche permet de développer, chez les enseignants, une attitude clinique (contrôle des pratiques par l'observation des résultats, refus du dogmatisme, ouverture à l'innovation);
- elle permet également une désidéologisation du débat pédagogique (acceptation de soumettre ses convictions à l'épreuve des faits, dédramatisation des enjeux personnels);
- elle est une démarche active de formation qui permet d'éviter la prolifération des situations frontales d'enseignement : prototype du projet pédagogique, la recherche permet d'aborder les savoirs des sciences humaines sans recourir à la transmission magistrale;
- elle est une démarche collective, une école d'interdisciplinarité;
- elle est une source de valorisation et de professionnalisation des enseignants en ce qu'elle leur donne «une compétence méthodologique ignorée du profane».

On s'accordera sans peine à reconnaître, derrière ces arguments, des objectifs de première importance pour la qualité de l'enseignement. Reste à savoir si la pratique de recherches en formation initiale ou continuée se révèle le moyen idéal de les atteindre. La position de Prost me semble, à cet égard, particulièrement optimiste.

1) L'ambiguïté de l'argumentation lié à la valorisation professionnelle a déjà été abondamment traitée : la professionnalisation ne repose pas sur la superposition de compétences supplémentaires aux compétences professionnelles des enseignants, mais à la reconnaissance de la spécificité de ces dernières.

2) En matière d'interdisciplinarité, rien ne garantit, en l'état de dispersion actuel des sciences de l'éducation, que la participation à une recherche amène l'étudiant à envisager la complexité des faits éducatifs à la lumière d'une large diversité d'approches. Les progrès dans ce domaine sont à réaliser, d'abord, dans le cadre des sciences de l'éducation elles-mêmes. Ils renvoient donc à la question que nous avions laissée en suspens ci-devant au sujet des capacités d'adaptation de l'université (voir point 5.).

3) En ce qui concerne la transformation des attitudes, le recours à la recherche est loin de résoudre tous les problèmes. Pour l'avoir souvent pratiquée, et fait pratiquer par les étudiants, je constate qu'une approche de la formation fondée sur la résolution de problèmes concrets qui impliquent une démarche d'innovation (mise au point, essai et évaluation de matériel; observation de situations éducatives et élaboration d'un rapport; analyse d'institution) amène parfois le futur enseignant à concevoir son rôle en y incluant une part de responsabilité plus grande; malheureusement, souvent à défaut d'une variété suffisante d'approches, faute de temps et de moyens, le travail ainsi réalisé contribue plus à rigidifier les positions qu'à les assouplir (par exemple, lorsque le rapport d'évaluation d'un outil se transforme en plaidoyer). Solliciter, de l'enseignant débutant, un regard clinique sur ses pratiques suppose de celui-ci le minimum de confiance en soi qu'il n'a pas en général. Loin de contribuer à dédramatiser les enjeux personnels, la pratique d'une recherche en formation s'apparente plus à une fuite des contraintes pénibles des situations habituelles d'enseignement qu'à la découverte d'un champ de liberté d'action à l'intérieur même de ces contraintes. Au mieux, elle permettra de postposer, mais en tous cas pas d'éviter, le difficile choc de la réalité.

4) Le contact direct avec les stratégies d'élaboration des savoirs dans les disciplines contributives ne permet pas à l'enseignant une élaboration personnelle de ces savoirs, sauf à y consacrer un temps démesuré eu égard aux moyens attribués à la formation. Le travail du formateur se caractérise par une «recontextualisation opératoire de sciences humaines ou de l'éducation» (Gillet, 1989, 123). Cela ne suppose pas une transmission purement académique de ces savoirs, mais une approche dans des conditions proches des conditions réelles de l'enseignement. Et c'est probablement ici que se situe une des difficultés majeures de la formation universitaire des enseignants. Car, pour éviter une gadgétisation des savoirs, leur transposition devrait être prise en charge par des formateurs disposant d'un niveau de compétence élevé, tant dans le domaine des savoirs

que dans celui des savoir-faire propres à la formation[26]. Or l'intervention directe de ces personnes dans le contexte de l'enseignement représente une tâche extrêmement lourde (le vrai travail de supervision de la pratique d'enseignement implique bien plus que les quelques visites inspectorales qui lui sont généralement consenties) et peu rentable en termes de reconnaissance académique traditionnelle[27]. Elle est donc généralement délaissée au profit d'un enseignement de masse, et/ou déléguée à des collaborateurs dotés d'un prestige ou de compétences moindres. On peut répugner à tenir un discours matérialiste, mais force est de reconnaître que le hiatus entre la théorie et la pratique est aussi, et peut-être surtout, une affaire de moyens et de reconnaissance attribués aux tâches liées à la formation.

En fait, l'argumentation qui gravite autour du thème de la formation des enseignants par la recherche introduit une confusion de taille entre les objectifs de la formation et ses modalités. Les objectifs sont liés à l'activité questionnante, à l'exploration systématique de nouveaux modes de solution, à l'initiative personnelle... Tous hautement souhaitables, ils font – ou devraient faire – partie du répertoire des enseignants, comme de celui des chercheurs. Cependant ils ne peuvent en aucun cas être confondus avec des activités de recherche plus ou moins formalisées, qui déterminent une modalité de la formation, mais dont les effets sur la capacité de l'enseignant à être en recherche sont tout sauf univoques.

26 Ce qui ne va pas nécessairement de soi! Comme l'indique Cros, « ...si le métier de chercheur et celui de formateur ont des recouvrements de compétences, ils sont distincts. On ne s'improvise pas chercheur comme on ne s'improvise pas formateur [...]. Le problème, dans le système éducatif, est que tout formateur se dit chercheur à partir du moment où il a analysé sa pratique et pris de la distance par rapport à un certain nombre de ses actions; et que tout chercheur se croit formateur à partir du moment où il a acquis la certitude de capter l'attention de son auditoire. Ainsi beaucoup de personnes portent cette double casquette et aucune sanction ne vient mettre un terme aux éventuelles incompétences partielles.» (Cros, 1989, 23).

27 Témoignage de ce mépris, l'expression imagée de perles aux cochons qui sert à qualifier les interventions des formateurs universitaires dans la pratique, expression à laquelle bien des formateurs d'enseignants se sont trouvés, un jour ou l'autre, confrontés.

Selon Ferry (1987, 32 et ss.), la qualité de l'intervention de la recherche dans la formation est avant tout tributaire de l'intention formative. Cette dépendance est telle qu'une activité de recherche n'a de valeur formative que si elle est explicitement orientée vers l'ontogenèse de l'enseignant, ce qui suppose qu'elle s'oriente dans une direction diamétralement opposée aux finalités de la recherche institutionnalisée.

On peut, bien sûr, jouer sur les nuances, distinguer Recherche et recherche ou lui attribuer toute une gamme de qualificatifs, mais je pense qu'on aurait tout à gagner à clarifier la distinction entre les démarches qui ont pour but une meilleure compréhension générale des phénomènes éducatifs et celles qui visent au développement professionnel des enseignants, et, pour ce faire, éviter de recourir abusivement au vocable recherche. Le débat sur ce thème ne peut faire abstraction de «l'idée plus ou moins stéréotypée ou mythifiée de la recherche» (Ferry, 1987, 36), qui risque de nous amener à cautionner, sous prétexte de recherche, des démarches de formation qui favorisent «un modèle de scientificité unique et réducteur» (Ferry, *id.*, *ibid.*).

L'enseignant-chercheur, tel le sujet épistémique de Piaget, est un produit de la recherche, une hypothèse, une façon de voir l'activité d'enseignement. Fondatrice d'innovations dans le domaine de la formation, cette perspective ne peut en aucun cas conduire à une réification du concept dans des pratiques de formation qui ne feraient que singer la pratique des chercheurs. C'est aux formateurs de mener une réflexion sur l'adéquation des moyens proposés aux fins poursuivies. Cela prouve à l'évidence que la réflexion praxéologique tant attendue des enseignants est, d'abord, l'affaire des formateurs.

CONCLUSION

Conclure, en toute rigueur, sur un débat aussi complexe et chargé d'enjeux, me paraît impossible. Les réflexions qui viennent d'être exposées sont à la fois subjectives et largement influencées par les contraintes de situation qu'impose l'état des institutions de recherche et de formation décrit au début de ce texte. Elles appartiennent donc à la catégorie des propositions «partielles, partiales et réfutables» (Lerbet, 1989, 56) et ne demandent qu'à être contredites par l'évolution des faits.

Mais il revient aussi aux formateurs de contrôler, dans la mesure du possible, cette évolution. C'est la raison pour laquelle je souhaiterais revenir, brièvement, sur l'état des institutions de formation en Suisse romande. Leur grande dispersion aggrave un phénomène identifié depuis longtemps dans le champ de l'éducation : l'amnésie individuelle et collective qui frappe systématiquement la compétence professionnelle des enseignants. En 1947, déjà, Piaget s'en étonnait, mais le phénomène est encore d'actualité : «One of the frustrations of teaching as an occupation and profession is its extensive individual and collective amnesia, the consistency with which the best creations of its practitioners are lost to both contemporary and future peers» (Shulman, 1987, 11). Chacune des institutions et, à l'intérieur de celles-ci, chaque formateur mènent en permanence une réflexion technologique qui porte autant sur ses propres pratiques que sur celles qu'il cherche à initier chez les futurs enseignants. Malheureusement, les résultats de ces efforts restent confinés. Une des tâches prioritaire du groupe des responsables de la formation pédagogique des maîtres secondaires pourrait être de mettre en communication ces équipes naturelles qui regroupent des formateurs et des futurs enseignants afin, comme le souhaite Gillet (1989, 125), de «stabiliser cette réflexion en un savoir communicable». De tels échanges auraient au moins comme avantage d'améliorer la coordination intercantonale sans impliquer des réformes institutionnelles ou administratives qui risqueraient de buter sur le traditionnel principe d'indépendance cantonale.

D'une manière plus générale, c'est par le développement de la communication entre les équipes d'enseignants et de formateurs qui travaillent dans des contextes différents que l'on peut espérer voir s'étendre la réflexion et la recherche sur la production des «savoirs pratiques» dont sont souvent crédités les enseignants expérimentés. Bien sûr, est-il encore trop tôt pour prédire si ces savoirs s'inscriront ou non dans le «mouvement de la science» (Gillet, 1989, 125), mais cette question me semble mineure en regard de l'urgence d'une amélioration des pratiques de formation. À près d'un demi-siècle d'intervalle, les remarques de Piaget et de Shulman indiquent, si besoin est, la nécessité d'une action concertée.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, L.W. (1986).
La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. *In* Crahay, M. et Lafontaine, D. (éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 365-385). Bruxelles : Labor.

BASSEY, M. (1992).
Creating education through research. *British Educational Research Journal, 18*(1), 3-16.

BERTILSSON, M. et NYBOM, T. (éd.) (1991).
From university to comprehensive higher education : On the widening gap between lehre und leben, Stockholm. Council for Studies of Higher Education, ERIC Document Reproduction Service n° ED 333 774.

BORKO, H. et SHALVELSON, R.J. (1983).
Speculations on teacher education : Recommendations from research on teachers cognitions. *Journal of Education for Teaching*, 9(3), 210-224.

BOURDONCLE (1991).
La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, *94*, 73-91.

CARDINET, J. (1981)
Les suites d'une recherche selon Lee J. Cronbach, *Éducation et recherche*, *3*(3), 265-268.

CENTRE SUISSE DE COORDINATION POUR LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION (1989).
Institutions suisses de recherche et de développement éducatifs. Aarau : CSRE/SKBF.

CHAIX, M.-L. (1991).
La place de la recherche dans la formation des enseignants (Compte rendu du colloque IUFM : 10/1990). *Revue française de pédagogie*, *95*, 158-160.

CHARLOT, B. (1990).
Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, *8*, 5-17.

CLARK, C.M. et LAMPERT, M. (1986).
Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres? *In* Crahay, C. et Lafontaine, D. (éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 185-198). Bruxelles : Labor.

CLARK, C.M. et PETERSON, P.L. (1986).
Teachers thought process. *In* Wittrock, M.D. (éd.), *Handbook of research on teaching* (3e éd.). New York : MacMillan.

CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'"INSTRUCTION PUBLIQUE (1989).
La formation des enseignants du degré secondaire II. Études et rapports 3, CDIP, Berne.

CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1990).
Formation et perfectionnement des maîtres de didactique, dossier 15B. CDIP, Berne.

CROS, F. (1989).
Ciel, qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois? *Recherche et formation, 5*, 9-23.

DE LANDSHEERE, G. *et al.* (1974).
La formation des enseignants demain. Tournai : Casterman.

DE LANDSHEERE, G. (1978).
Pourquoi la recherche en éducation? *Éducation et recherche, 1*(1), 9-11.

DE LANDSHEERE, G. (1986).
La recherche en éducation dans le monde. Paris : PUF.

DOYLE, W. (1987).
Paradigms for research on teacher effectiveness. *In* Shulman, L.S. (éd.), *Review of research in education* (p. 163-198). Itasca : Peacock.

DUCKWORTH, E. (1986).
Teaching as research. *Harvard Educational Review, 56*(4), 481-495.

FERRY, G. (1987).
Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche. *Études et recherches, 1*, 27-36.

FLODEN, R.E. (1985).
The role of rhetoric in changing teachers beliefs. *Teaching and Teacher Education, 1*(1), 19-32.

GILLET, P. (1989).
Le formateur et sa relation à la science. *Revue française de pédagogie, 86*, 121-127.

GILLET, P. (1987)
Pour une pédagogique, ou l'enseignant-praticien. Paris : PUF.

HOYLE, E. (1980).
Professionalization and deprofessionalization in education. *In* Hoyle, E. et Megarry, J. (éd.), *Professional developement of teachers. World Yearbook of Education 1980* (p. 42-54). London : Kogan Page.

HOYLE, E. (1983).
Computers and education : A solution in search of a problem? *In* Hoyle, E. et Megarry, J. (éd.), *Computers and Education. World Yearbook of Education 1982/83* (p. 55-65). London : Kogan Page.

HOYLE, E. (1989).
The primary school teacher as professional. *In* Galton, M. et Blyth, A. (éd.), *Handbook of primary education in Europe* (p. 415-432). London et Strasbourg : David Fulton Publishers & The Council of Europe.

HUBERMAN, M. (1982).
L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche*, *4*(2), 136-153.

HUBERMAN, M. (1986a).
Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *In* Crahay, M. et Lafontaine, D. (éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 151-183). Bruxelles : Labor.

HUBERMAN, M. (1986b).
Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *75*, 5-15.

HUBERMAN, M. (1990).
La dissémination des recherches scientifiques aux non-chercheurs : quelques surprises. *Éducation et recherche*, *12*(2), 131-147.

JAQUET, F. (1982).
Chercheurs et praticiens de l'éducation, les obstacles au dialogue. *Éducation et recherche*, *4*(1), 13-23.

LABAREE, D. F. (1992).
Power, knowledge, and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, *62*(2), 123-154.

LAMOURE-RONTOPOULOU, J. (1990).
L'université 1968-1988 : une institution en mutation. *Revue française de pédagogie*, *91*, 5-11.

LERBET, G. (1989).
Sciences et éducation. *Revue française de pédagogie*, *88*, 53-57.

MIALARET, G. (1986).
Réflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants. *In* Crahay, M. et Lafontaine, D. (éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 343-364). Bruxelles : Labor.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1991).
Examen des politiques nationales d'éducation : Suisse. Paris : OCDE.

PERRENOUD, P. (1988).
La formation des maîtres ou l'illusion du *deus ex machina*. *In* Séminaire des Sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel. *La formation des enseignants en Suisse romande* (p. 47-71). Cousset : DelVal.

PHILLIPS, D.C. (1980).
What do the researcher and the practitioner have to offer each other? *Educational Researcher*, *8*(12), 17-20, 24.

PIAGET, J. (1948/1972).
Où va l'éducation? Paris : UNESCO/Denoël-Gonthier.

POGLIA, E. (1987).
La recherche en éducation dans notre pays : quel avenir? *Éducation et recherche*, *9*(2), 168-184.

POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1988).
Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Bruxelles : Mardaga.

PROST, A. (1990).
Éloge des pédagogues (1985/1990, 2e éd.). Paris : Seuil.

REYNOLDS, A. (1992).
What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, *62*(1), 1-35.

ROLLER, S. et MARC, P. (1988).
Coup d'œil rétrospectif sur la création de «Éducation et Recherche» côté francophone. *Éducation et recherche*, *10*(2), 184-202.

SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitioner : How professionals think in action. New York : Basic books.

SHULMAN, L.S. (1987).
Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, *57*(1), 1-22.

SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1988).
Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse. *Éducation et recherche*, *10*, numéro spécial.

STONES, E. (1987).
Student (practice) teaching. *In* Dunkin, M.J. (éd.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 681-685). Oxford : Pergamon.

TSCHOUMY, J.-A. (1991).
Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants. Moins qu'un canari? Neuchâtel : IRDP, O/91.403.

VONK, J. H. (1992).
Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe, traduction française du discours prononcé à la séance inaugurale de la 16e conférence de l'ATEE, Noordwijkerhout (NL), septembre 1991. Neuchâtel : IRDP, O/92.405.

WEISS, C.H. (1980).
Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge*, *1*(3), 381-404.

WEISS, C.H. (1992).
Research should supplement, not supplant, lay inquiry (Book review : C.E. Linblom, Inquiry and change : The troubled attempt to understand and shape society, New Haven, Yale Univ. Press & Russell Sage Foundation, 1990). *Educational Researcher*, *21*(7).

ZEICHNER, K. M. (1980).
Myths and realities : Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, *31*(6), 45-55.

ZEICHNER, K. (1983).
Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *XXXIV*(3), 3-9.

LE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES, CLÉ DE VOÛTE D'UNE FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS?

LÉOPOLD PAQUAY
Université catholique de Louvain
École normale du Brabant wallon

INTRODUCTION

Dans la plupart des réformes relatives à la formation initiale des enseignants, un des objectifs prioritaires affichés est de former des «enseignants-chercheurs». Cette visée est cependant prise souvent dans des sens variés.

Schématiquement, les uns entendent par là que les enseignants devraient posséder les connaissances conceptuelles et procédurales qui leur permettraient d'appliquer les résultats de la recherche scientifique et de participer à des recherches coordonnées par des centres spécialisés. Les autres, par l'emploi de cette expression-amalgame, préconisent que tous les enseignants devraient conduire leur propre action selon une démarche méthodique et réfléchie[1].

Si on admet que la recherche, par définition, consiste dans «la production méthodique d'un savoir reconnu comme nouveau et destiné à être diffusé», je constate que bon nombre de pratiques s'inscrivent à l'intersection des deux sens ci-avant énoncés.

Quelques exemples seulement pour illustrer concrètement la problématique. Lorsque des enseignants (ou des étudiants dans le cadre de stages liés au travail de fin d'études) font une enquête par questionnaire

1 Le choix de l'une ou l'autre de ces définitions tient trop souvent, me semble-t-il, à l'appartenance au monde des «chercheurs» (dans des universités, des centres de recherches) ou au monde des «praticiens» (enseignants, formateurs, décideurs). Bon nombre de débats sur ce point sont d'ailleurs biaisés par les intérêts politiques et financiers en jeu. Pour ma part, du fait peut-être de mon ancrage profond dans chacun de ces «mondes», je ne peux me satisfaire de telles dichotomies. À noter que, malgré leur appartenance diversifiée, Biron, Bosman, Jonnaert, Lits et Moinil (1992) optent pour une distinction assez étanche entre «enseignants-chercheurs» et «enseignants en recherche».

quant aux habitudes alimentaires des jeunes de leur établissement scolaire et ce, dans la perspective de déterminer les points d'entrée d'un programme local d'éducation pour la santé, réalisent-ils une recherche? Celle-ci est-elle de nature différente d'une recherche commanditée par le Ministère à un centre universitaire sur ce même thème et avec les mêmes objectifs de développement d'un programme d'éducation pour la santé mais portant elle, sur la population de tous les élèves du pays? Les deux critères de «légitimité sociale des auteurs d'un travail de recherche» et de «l'extension de l'univers de généralisation» seraient-ils ici les seuls critères discriminatifs pour décider s'il y a «recherche» ou non?

Voici un autre exemple. Lorsque des enseignants (ou des futurs enseignants, dans le cadre d'un travail de fin d'études) développent avec méthode un didacticiel de remédiation, mènent-ils un travail de «recherche»? Dans quelle mesure d'ailleurs ce même type de démarche de développement d'un didacticiel peut-il être qualifié de «recherche» même s'il est réalisé dans un centre universitaire par une équipe spécialisée de chercheurs? Produire des outils n'est pas produire des savoirs! Ici se pose la question même de la reconnaissance des «recherches finalisées», telles que Barbier (1985) les définit. Nous y reviendrons bientôt.

Dans ce chapitre, mon propos central sera de définir et d'articuler divers types de «recherches finalisées», de cerner celles que pourraient réaliser des enseignants ou de futurs enseignants et de dégager quelques conditions pour les qualifier de «recherche». J'esquisserai ensuite quelques pistes quant aux dispositifs et aux méthodes qui permettent de former des enseignants-chercheurs dès leur formation initiale. Je voudrais tout particulièrement montrer que le travail de fin d'études de type «mémoire professionnel» constitue un lieu privilégié d'apprentissage par la pratique à réaliser des «recherches dans l'action» et ainsi à devenir, non seulement un praticien qui réfléchit (Schön, 1983), mais aussi un producteur de savoir local.

1. QUELS «ENSEIGNANTS-CHERCHEURS»? VERS UNE TYPOLOGIE

L'exploration d'acceptions plurielles du concept «enseignant-chercheur» n'a pas prioritairement une visée classificatoire; elle devrait permettre d'expliciter les compétences à développer prioritairement dans la formation initiale.

1.1 Au-delà de la distinction entre «faire de la recherche» et «être en recherche»

1.1.1 Une distinction classique

En concluant le colloque «La place de la recherche dans la formation des enseignants», Beillerot et Mosconi (1990) précisaient que la distinction entre «faire de la recherche» et «être en recherche» était largement partagée. De fait, forcée à l'extrême, cette distinction est très nette. «Faire de la recherche», c'est produire méthodiquement des connaissances reconnues comme nouvelles par la communauté scientifique. Ainsi, quand un enseignant participe à des recherches universitaires, on le qualifiera sans hésiter d'enseignant-chercheur (que son statut soit reconnu comme chercheur à temps partiel ou que sa collaboration soit moins officielle). À l'opposé, «être en recherche» est la démarche de l'enseignant qui vise constamment le perfectionnement de ses pratiques. Cet enseignant réfléchit sur ses pratiques, les remet en cause de façon habituelle et les ajuste en conséquence. C'est ce deuxième sens que Meirieu (1988) donne à «enseignant-chercheur» lorsqu'il affirme que tous les enseignants doivent être chercheurs; il ajoute même, non sans provocation, qu'il ne peut y avoir d'enseignants qui ne soient en recherche.

À la réflexion, «faire de la recherche» et «être en recherche» constituent les pôles d'un continuum sur lequel se développent des pratiques intermédiaires variées. Examinons successivement ces deux pôles.

1.1.2 «Faire de la recherche!» Oui, mais laquelle?

Parmi les nombreuses tentatives de classification des recherches en éducation (De Landsheere, 1982, 1986), retenons la distinction entre «la recherche de la connaissance» et «la recherche décisionnelle». Dans la recherche de la connaissance, les problèmes posés «de l'intérieur» d'une discipline et les solutions trouvées doivent conduire à un progrès théorique ou le préparer. L'incidence directe sur la pratique éducative revêt à la limite un caractère accidentel. À l'opposé, dans la recherche décisionnelle, les problèmes sont «posés de l'extérieur de la discipline, dans le monde de l'action, et les résultats de la recherche sont destinés à l'action, en dehors de la discipline. Ceci n'exclut cependant pas toute retombée dans le domaine de la connaissance.» (Coleman, 1972, cité par De Landsherre, 1982, 14). En d'autres termes, on distinguerait les

recherches qui visent par priorité l'accroissement des connaissances et celles qui visent la réussite de l'action. Mais la distinction n'est pas aussi nette. En général, «tout progrès dans la connaissance profite à l'action, tout progrès de l'action profite à la connaissance» (Morin, 1986, 53)[2].

Cette distinction entre «recherche de la connaissance» et «recherche décisionnelle» est utilisée sous d'autres vocables. Ainsi, pour la recherche décisionnelle, Beillerot et Mosconi (1990) parlent de «recherche praxéologique»; Barbier (1985), de «recherche liée à l'action» ou de «recherche finalisée». Pour éviter toute ambiguïté, nous désignerons dorénavant ce type de recherche par l'expression «recherche finalisée». Par opposition, les recherches visant prioritairement l'accroissement des connaissances, nous les qualifierons de «recherches classiques (à visée scientifique)».

1.1.3 «Être en recherche» : dynamique ou cheminement méthodique?

«Être en recherche» est d'abord une attitude; c'est être en évolution, prêt à explorer des chemins inédits, prêt à modifier ses propres représentations du monde, prêt à innover. Je ne considérerai pas davantage ici cette conception, même si elle est centrale dans la mesure où elle fonde le caractère novateur des produits de recherche[3].

Selon Beillerot et Mosconi (1990), «être en recherche» est plus qu'une attitude, c'est une démarche; c'est la démarche du professionnel qui réfléchit sur ses pratiques, qui porte un regard critique sur ses pratiques et résout les problèmes qu'il rencontre. On a de plus en plus besoin, tout le monde en convient, de «praticiens-chercheurs», c'est-à-dire de professionnels qui maîtrisent les situations qu'ils vivent, de professionnels qui puissent dès lors analyser une situation pour choisir les

2 Plus même, depuis quelques années, on constate, dans les sciences humaines un accroissement considérable des connaissances à propos des démarches d'action. Citons, par exemple, les recherches cognitivistes fondamentales à propos des processus de planification (Hoc, 1987) ou celles à propos des processus d'enseignement (Charlier, 1989).

3 Les indicateurs d'une telle attitude sont principalement d'ordre subjectif. À l'extrême, un enseignant en développement personnel, en quête «de devenir-soi», est aussi «en recherche» dans ce sens. À noter par contraste que certains chercheurs professionnels qui exploitent de bons «filons» n'ont plus guère le feu sacré des explorateurs!

objectifs et les moyens d'action les plus adaptés, des professionnels qui puissent enfin évaluer leur action et ses effets en vue de l'ajuster au mieux (Grootaers, 1991, 51). Pour devenir des professionnels autonomes, les enseignants, tout comme les autres travailleurs sociaux d'ailleurs, devraient être capables de produire un savoir à propos des situations vécues et des actions réalistes (*ibidem*).

D'où, la troisième conception. «Être en recherche», c'est non seulement être un professionnel en évolution qui réfléchit sur son action; c'est en outre être producteur d'outils, de démarches, de projets, ... utilisables par d'autres. Ce serait, par exemple, la démarche d'enseignants d'une discipline (accompagnés peut-être par un formateur) qui analysent les prérepresentations que leurs élèves ont d'une notion (en référence aux courants actuels de recherche en didactique), qui mettent au point des dispositifs originaux pour faire évoluer ces prérepresentations et qui présentent leurs propositions sous une forme communicable (voire diffusable à large échelle). Cette dernière conception d'«être en recherche» s'approche singulièrement de démarches «faire de la recherche». Où est la limite entre les deux catégories?

1.1.4 D'un bipôle à un continuum?

Partant de l'opposition binaire généralement admise entre «faire de la recherche» et «être en recherche», nous en sommes arrivé à définir cinq conceptions de l'enseignant-chercheur. Leur présentation schématique (figure 1) laisse transparaître l'hypothèse d'un continuum bipolaire qui irait de la participation à des recherches scientifiques jusqu'à la démarche d'évolution personnelle.

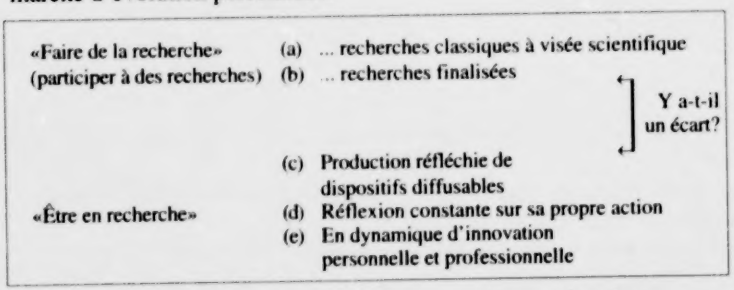


Figure 1 — Cinq conceptions de l'«enseignant-chercheur»

On peut cependant se demander quelle «distance» il y a entre la participation à une «recherche finalisée» [la conception (b)] et la production réfléchie en équipe d'un matériel diffusable [conception (c)].

Pour dégager similitudes et différences entre ces conceptions (b) et (c), mais surtout en vue d'expliciter les «pratiques de recherches» auxquelles pourraient participer de futurs enseignants, nous allons explorer plus à fond les «pratiques de recherche» officiellement reconnues comme telles.

1.2 Types de recherches reconnues

Dans une tentative de définir la spécificité de la pédagogie expérimentale, De Ketele (1984) a élaboré une typologie fondée sur les sept critères suivants :

1) Orientation prioritaire de la recherche vers des conclusions ou des décisions.
2) Nécessité [ou non] de prévoir et de contrôler la mise en œuvre d'un dispositif de recherche.
3) Exigence stricte [ou non] de mesures (quantitative ou qualitative) valides et fiables (ou, du moins, estimation du degré de validité et fiabilité).
4) Généralisabilité [ou non] des conclusions ou des décisions.
5) Répétabilité [ou non] de la recherche.
6) Destinataires premiers des rapports de recherche : des chercheurs, des décideurs ou des acteurs.
7) Valeur prioritaire (vérité, efficacité, adéquation, émancipation, créativité?)

Il a ainsi dégagé cinq types de recherches :

- la recherche scientifique (fondamentale, en laboratoire ou sur le terrain);
- la recherche de développement (recherche technologique ou recherche appliquée);
- la recherche évaluative (ou opérationnelle);
- la recherche-action;
- la recherche (scientifique ou technologique) exploratoire.

En 1991, avec Rogiers, il a ajouté la recherche descriptive et la recherche spéculative. Une adaptation de cette dernière typologie est présentée au tableau 1 (page suivante). À noter que je n'y ai pas repris les «recherches spéculatives» ni les «recherches exploratoires». Il me paraît, en effet, que chaque type de recherche retenue dans le tableau peut avoir une des trois visées prioritaires suivantes, soit heuristique (ou «spéculative», en vue de dégager des référentiels nouveaux), soit exploratoire (pour établir des hypothèses ou prétester des dispositifs), soit confirmatoire ou productive. On notera aussi que les types de recherche «analyse descriptive», «recherche de développement», «recherche-action» (résolution de problème) et «recherche évaluative» peuvent être considérés dans l'ordre comme des «moments» d'une conduite planifiée d'une action telle qu'elle est définie par Barbier (1991).

Je commenterai simplement ici quelques exemples de «recherches finalisées» en discutant les «produits de recherche».

Toute recherche aboutit à des productions. Classiquement, une recherche scientifique vise à produire des connaissances nouvelles. Ces connaissances sont diffusées par des articles dans des revues scientifiques ou par des communications à des colloques. On notera que la forme des «rapports de recherche» dans les revues scientifiques est fortement codifiée : les articles scientifiques doivent répondre à des règles précises de présentation quant à la structure générale du texte mais aussi quant à la forme des citations ...

Les «recherches finalisées» ne visent pas d'abord la production d'un savoir scientifique. Le produit premier n'est donc pas un article dans une revue scientifique. Voyons ce qu'il en est pour chaque type particulier.

Le produit premier d'une recherche développement est l'outil ou le dispositif qu'on voulait développer. Outre les exemples du tableau, citons un test de closure, une échelle d'orthographe, un cours programmé de remédiation en orthographe grammaticale, un logiciel de simulation d'expériences en physique, un programme d'éducation à la santé destiné au personnel d'une clinique. À noter que le produit fini comprend non seulement l'outil mais aussi son mode d'emploi (livret de l'utilisateur, manuel d'analyse des résultats, mode d'emploi, livre du formateur).

Tableau 1 — Types de recherche

Types de recherches	But principal	Exemples	Catégorisation
Recherche scientifique fondamentale (a) Recherche expérimentale - en laboratoire - sur le terrain (b) Recherche corrélationnelle	Production d'un savoir général (lois scientifiques, hypothèses...) quant aux processus.	Influence de l'explication des critères d'évaluation (Bonniol, 1981) Vérification de modèles prédictifs de la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés.	Recherche classique
Recherche descriptive	Décrire et analyser un objet, une situation, un phénomène.	Étude des attitudes des enseignantes et des enseignants québécois face à l'évaluation (Pelletier et Læssard, 1992).	
Recherche de développement (ou technologique, ou appliquée)	Production d'outils généralisables en appliquant les résultats de recherches scientifiques.	Élaboration méthodique (et mise au point d'outils tels - l'EMCEC (De Ketele, Lamboray et Moyano, 1984); - un test d'arithmétique en première année primaire (Grégoire, 1992).	Recherche finalisée
Recherche évaluative	Aider à concevoir et à ajuster des programmes, des méthodes.	Évaluation des missions de formation à la maîtrise de l'énergie-région wallone (Bonami *et al.*, 1992).	
Recherche-action (sens restreint)	Aider un groupe à résoudre ses problèmes (à ce qu'il se prenne en charge et s'émancipe). À l'occasion de cette intervention, le chercheur teste des hypothèses.	Intervention de trois sociologues dans un établissement pour aider à la compréhension des problèmes et à la recherche de solutions (Quivy, Ruquoy, Van Campenhoudt, 1989) ou «recherche-action-formation» (Delorme, 1982).	

Adapté de De Ketele (1984, 1991)

Attention toutefois, une recherche-développement ne pourrait être qualifiée de «recherche» si les seuls produits étaient utilitaires. Outre l'outil ou le dispositif, le chercheur réalise un «rapport de recherche» dans lequel il communique les fondements théoriques et empiriques de l'outil[4].

Les recherches évaluatives quant à elles débouchent classiquement sur la publication d'un rapport de recherche. Il s'agit bien souvent d'un dossier qui reprend les fondements de la recherche, sa méthode, les informations détaillées produites par enquête et les propositions d'action. Comme les décideurs-commanditaires sont très souvent des gestionnaires pressés peu intéressés par les subtilités de la recherche en sciences humaines, le rapport d'évaluation qui leur est destiné gagne en général à être relativement succinct et à analyser les alternatives de décision de leur point de vue. Plus généralement, l'efficacité de la communication exige de produire des rapports spécifiques pour chaque public cible. Par exemple, la recherche évaluative dirigée par Bonami (1992) à propos de la formation de spécialistes en économie d'énergie a débouché sur pas moins de quatre «rapports finaux» destinés respectivement aux responsables du Ministère, aux managers, aux formateurs et aux formés. En outre, cette recherche a donné lieu à la publication d'un «article scientifique» focalisé sur la méthode et destiné à des chercheurs.

Les «recherches-actions» donnent souvent lieu à la production de multiples rapports intermédiaires destinés aux acteurs. Il peut s'agir d'une synthèse d'avis, d'un diagnostic de situation, d'une analyse évaluative provisoire de plusieurs solutions possibles, etc. Une démarche de «recherche-formation» ne pourra cependant être qualifiée de «recherche» que si un rapport final présente une description et une analyse critique de la démarche suivie et des principaux résultats obtenus. Dans un tel rapport, les informations anecdotiques sont évidemment de peu d'intérêt.

Le concept de recherche-action a fait couler beaucoup d'encre (Allal *et al.*, 1981). Un exemple typique d'un rapport d'un telle recher-

4 Deux «Échelles de mesure du climat éducationnel d'un cours» applicables à l'enseignement secondaire général ou professionnel ont été développées au Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'U.C.L. (De Ketele, Lamboray et Moyano, 1984). Les fondements de ces outils ont été développés dans les travaux de doctorat de Moyano, résumés dans un article de 1984.

che est l'ouvrage *Malaise à l'école* qui relate une action de changement dans un établissement menée à la demande de la direction avec l'aide méthodologique des sociologues (Quivy, Ruquoy et Van Campenhoudt, 1989). Quelques extraits de cet ouvrage en fournissent les axes méthodologiques. Les chercheurs acceptent d'abord de se mettre au service de la résolution de problèmes concrets de l'école. Leurs préoccupations scientifiques habituelles ne sont pas pour autant totalement absentes : ces chercheurs-intervenants souhaitent «étudier dans quelle mesure et à quelles conditions des cadres conceptuels et méthodologiques existants, qui étaient largement indéterminés au départ, peuvent aider une organisation, telle une école, à mieux comprendre et à mieux gérer une situation problématique sur le plan des relations et des comportements sociaux» (p. 12). «Le rôle des chercheurs n'est pas d'effectuer des analyses à la place des personnes concernées, mais bien de mener ces analyses avec elles et de les aider à optimiser leurs propres interprétations des événements qu'elles vivent, tout en contribuant à mettre en place une dynamique collective qui permette d'aborder autrement les problèmes» (p. 12). «Sans doute une telle intervention n'a-t-elle de sens que si elle permet à chacun de ceux qui y participent d'être plus autonome, c'est-à-dire davantage capable d'analyser et de décider par lui-même et d'agir selon des règles qu'il s'est lui-même données» (p. 158).

Une recherche-action ainsi conçue peut difficilement être menée par un novice de la recherche ou de l'intervention. Mais en est-il de même pour les autres types de «recherche»?

1.3 Quels types de «recherches» peut faire un enseignant? Une vue générale

Par analogie avec les visées des recherches scientifiques et finalisées (tableau 1), nous avons dégagé des types de «recherches» réalisables par de futurs enseignants dans le cadre d'un travail de fin d'études ou d'un mémoire professionnel, ou par des équipes d'enseignants dans un établissement. Ils sont systématisés à la partie droite du tableau 2.

Pour éviter des malentendus, précisons la place des recherches en didactique en référence à la typologie ci-dessus.

Tableau 2 — Types de recherches locales

Quelques pratiques des chercheurs		Enseignants-chercheurs qui mettent en œuvre des démarches rationnelles en situation locale	
Types de recherches	But	Exemples	But
Recherche scientifique fondamentale Recherche expérimentale - en laboratoire - sur le terrain	Production d'un savoir général (lois scientifiques, hypothèses, etc.) quant aux processus.	Mémoire sur l'analyse des erreurs d'orthographe. Étude locale du lien entre alimentation, types de loisir et santé (exemple fourni dans l'introduction)	Production d'un savoir local Élaboration d'hypothèses plausibles.
Recherche descriptive	Décrire et analyser un objet, une situation, un phénomène (p.ex., enquête sociologique sur la mentalité des jeunes)	Analyser des habitudes de lecture des jeunes du quartier. Enquête locale sur l'utilisation des ordinateurs dans un établissement.	Description d'une situation locale
Recherche de développement (ou technologique ou appliquée)	Production d'outils généralisables (p.ex., EMCEC, test de closure, échelle d'orthographe).	Élaboration rationnelle (et mise au point) - d'un module de formation - d'un instrument d'évaluation,...	Production d'un outil (de formation ou d'évaluation)
Recherche évaluative	Aider à concevoir et à ajuster des programmes, des méthodes, des dispositifs ... bref, des projets d'action et/ou de formation.	Mise en place, essai et expérimentation d'une innovation méthodologique (un module, un essai de pédagogie par projets, de pédagogie différenciée, etc.); évaluation dans une perspective systémique.	Ajustement d'un outil à une situation particulière

Recherche-action (sens restreint)	Aider un groupe à résoudre ses problèmes (à ce qu'il se prenne en charge et s'émancipe). À l'occasion de cette intervention, le chercheur teste des hypothèses.	a) intervention dans une classe d'enseignement professionnel face à un problème (implication faible, stress face à l'avenir) : de l'analyse du problème à la recherche de solutions. b) Analyse rationnelle de ses propres difficultés et résolution selon une démarche rationnelle.	Résoudre des problèmes particuliers

(Adapté de Paquay et Bonhivers, 1986)

1.4 Les recherches en didactique

Les recherches en didactique concernent les «démarches d'enseignement/apprentissage scolaire d'un savoir disciplinaire». Elles peuvent être de chacun des types dégagés précédemment.

1.4.1 Des recherches scientifiques de terrain

Ainsi la recherche menée actuellement par Jonnaert et Lebrun (1991) et des professeurs de physique de l'enseignement secondaire vise à déterminer, de façon générale, si une démarche inductive est préférable à une démarche déductive pour l'apprentissage d'un concept de physique donné. Autre exemple, Laveault et Peltier (1992) analysent l'importance du degré de familiarité des situations dans la résolution de problèmes simples d'arithmétique.

1.4.2 Des recherches descriptives

Des enquêtes par interview pour dégager les représentations que les élèves d'un certain niveau scolaire ont d'une notion donnée; ou encore des descriptions rigoureuses de pratiques de classe (Romian, 1990, 48).

1.4.3 Des recherches de développement

Développement d'un matériel didactique sans doute, mais plus largement, pour reprendre l'expression de Romian (1990, 48), des «recherches innovations qui ont pour objectif de construire, en pratique et en théorie, des objets d'enseignement nouveau».

1.4.4 Des recherches évaluatives

Évaluation d'un matériel nouveau, de dispositifs originaux et de pratiques de classe (analyse des effets et des facettes des actions de formation).

1.4.5 Des démarches de résolution de problèmes

Des démarches de résolution de problèmes du type de recherche-intervention dans des classes d'une école professionnelle pour analyser le rejet exprimé par des élèves pour des démarches d'apprentissage individualisé.

Il apparaît à l'évidence que les recherches en didactique peuvent être de tous les types précédemment dégagés lorsqu'on est centré sur les apprentissages scolaires. C'est ainsi que bon nombre de «recherches dans l'action» menées par des équipes d'enseignants ou par des étudiants seront d'ordre didactique. Il est toutefois des problématiques de recherche dans l'action menées dans des établissements scolaires qui dépassent les préoccupations didactiques. À titre d'exemple, le dispositif d'évaluation certificative dans un établissement, les problèmes d'organisation du temps de midi, la sous-exploitation d'un centre de documentation, etc. Une liste structurée d'exemples est proposée par Gauthy, Majois et Moinil (1992).

Une question de fond cependant se pose : ces pratiques de résolution de problèmes locaux constituent-elles encore des pratiques qualifiables de «recherches»? Si oui, à quelles conditions?

2. LES RECHERCHES DANS L'ACTION SONT-ELLES ENCORE DES RECHERCHES?

En ce qui a trait aux recherches finalisées, on pourrait émettre l'hypothèse d'un continuum multicritérié allant des pratiques de recher-

che socialement reconnues comme telles jusqu'aux pratiques réfléchies de l'enseignant ou de l'expert pressés.

En rapport à quelques exemples simplifiés, je tenterai de dégager différents critères qui permettent de marquer les limites des «pratiques de recherche finalisées»

2.1 Une variété de «recherches dans l'action»

Les trois premières colonnes du tableau 3 condensent et structurent un ensemble plus large de distinctions développées précédemment aux tableaux 1 et 2. De plus, sur la droite, est ajoutée une colonne qui explicite la démarche réfléchie (ou non) de l'acteur, démarche qu'on ne qualifie généralement pas de recherche.

Tableau 3 — Essai de regroupement des types de recherche

Types de recherches cf. tableau 1	Contexte des recherches Le chercheur est extérieur à la problématique.	Contexte local (école, etc.) Le praticien-chercheur engagé produit un rapport de recherche à propos d'une situation ou d'un projet local.	Contexte local (école, etc.) Un enseignant (ou un expert) praticien qui réfléchit (et, à la limite, qui réagit automatiquement).
Recherches scientifiques	Recherches classiques à visée scientifique	Recherches locales (à visée exploratoire?)	?
Recherches finalisées - ABF et recherches évaluatives - recherches de développement - résolution de problèmes Exemples nº Continuum...	Recherches finalisées réalisées... (a) par des chercheurs non impliqués (b) par un apprenti-chercheur non impliqué (a) (b)	Recherches dans l'action (c) avec guidance et contrôle externe (d) avec guidance externe (e) et (f) en autogestion (c) (d) (e) (f)	Action réfléchie (anticipée ou *a posteriori*) de l'enseignant ou de l'expert (g) Action «non-réfléchie», choix intuitif (h) (g) (h)

Parmi les «recherches finalisées», j'ai distingué les «recherches dans l'action» lorsque le chercheur ou le praticien-chercheur était fortement impliqué dans la problématique ou dans le contexte de la recherche et que la distanciation critique n'allait pas de soi. Quelques exemples identifiés par des lettres minuscules devraient permettre de mieux cerner des modalités variées de «recherche dans l'action» sur le *continuum* qui va des recherches plus officielles aux pratiques uniquement réfléchies.

Ne sont pas ici considérées comme «recherches dans l'action» les recherches finalisées menées par des chercheurs patentés à propos d'une problématique qui leur est extérieure. Ainsi, dans l'exemple (a), un centre de recherche est mandaté par le Ministère pour effectuer une analyse des besoins de formation de tous les enseignants d'un pays. Ceci nécessitera échantillonnage stratifié et autres démarches sophistiquées. Similairement, dans l'exemple (b), un étudiant réalise une part de cette recherche dans le cadre de son mémoire de licence : il analyse les besoins de formation d'une catégorie limitée d'enseignants mais en appliquant rigoureusement la méthodologie sophistiquée mise au point par les maîtres de recherche.

Par contre, exemple (c), je considère comme «recherche dans l'action» la démarche du mémorand qui réalise une analyse des besoins de formation (ABF) à propos de la catégorie professionnelle à laquelle il appartient, ou encore un étudiant d'école normale qui réalise pour un travail de fin d'études une ABF, dans l'école où il effectue un stage long. On peut également considérer en première approximation comme «recherche dans l'action» la démarche effectuée par quelques professeurs d'un établissement qui, par une enquête et par une interview de groupe, effectuent une ABF dans leur établissement en référence aux principes définis par Barbier et Lesne (1977) et en appliquant rigoureusement la méthodologie systématisée par Bourgeois (1991a).

J'ai simplement distingué les exemples (c), (d), (e) et (f) selon le degré de pilotage et de contrôle externe. De façon schématique et sans entrer dans le détail, on pourrait ainsi mettre sur un continuum les démarches d'analyse et de résolution de problèmes suivantes :

c) un travail de fin d'études qui consiste à analyser les problèmes relatifs à la sous-utilisation d'un centre de documentation dans un

établissement scolaire; les exigences méthodologiques du directeur du travail, de même que les interactions avec l'équipe des enseignants aident à la distanciation critique;

d) cette analyse est réalisée par une équipe d'enseignants sous la direction d'un intervenant extérieur;

e) l'équipe réalise cette analyse sans pilotage externe (avec le risque de s'enfermer dans des évidences partagées de longue date);

f) un enseignant effectue cette analyse seul et ne profite donc pas des régulations produites par ses collègues.

On notera que, dans ces exemples volontairement simplifiés, la démarche se réfère à une procédure-type[5] et qu'elle débouche sur une production communicable (un rapport écrit). Lorsqu'une telle démarche est réalisée mentalement, on obtient l'exemple (g) du «praticien qui réfléchit».

L'exemple (h) serait celui du praticien pressé ou de l'expert qui effectue «intuitivement» une telle analyse : soit ses processus consisteraient en une intériorisation automatisée de procédures antérieurement réfléchies, soit ses démarches n'auraient jamais été réfléchies, car elles seraient liées à des «tours de mains, acquis sur le tas dans le contexte professionnel», ce que Malgaive (1990) nomme des «savoirs pratiques».

Mon hypothèse est que, parmi les recherches finalisées, il n'y a pas *a priori* de différence de nature entre les recherches menées par des chercheurs et celles menées par des enseignants ou par des étudiants sur leur terrain. Sans doute ces travaux de «recherche» diffèrent selon plusieurs critères. En analysant successivement quelques-uns de ces critères tels qu'ils sont schématisés au tableau 4 (page suivante), nous tentons de répondre aux deux questions suivantes.

1) À quelles conditions des travaux de recherche dans l'action peuvent-ils être qualifiés de «recherche»?

2) Quelles sont les limites entre «la recherche dans l'action» et «l'action réfléchie»?

---

5 Dans Paquay (1991a), j'ai décrit sommairement une procédure d'analyse et de résolution de problèmes qui s'inspire de Berger et Brunswick (1981), Fustier (1980), Noye et Ravenne (1985), Postic et De Ketele (1988).

2.2 Les critères relatifs aux acteurs

Le critère du degré d'implication du chercheur ou de l'acteur dans l'action est précisément celui qui nous a permis en première approximation de distinguer les «recherches dans l'action». Mais, en fait, plus l'acteur est impliqué, plus il doit prendre distance de ses préjugés, de ses *a priori*, de ses évidences, de son adhérence au vécu. Pour qu'on puisse parler de recherche, cette prise de distance doit pouvoir être reconnue socialement. Une application explicite et méthodique de critères d'ordre méthodologique fournit parfois cette garantie de distanciation critique; mais il est bien plus facile et rapide, pour un commanditaire, de se fonder sur le critère de légitimation sociale du chercheur. Un chercheur patenté, surtout s'il fonctionne dans un centre universitaire, est reconnu *a priori* comme pouvant faire de la recherche. C'est loin d'être le cas pour un enseignant.

2.3 Les critères d'ordre méthodologique

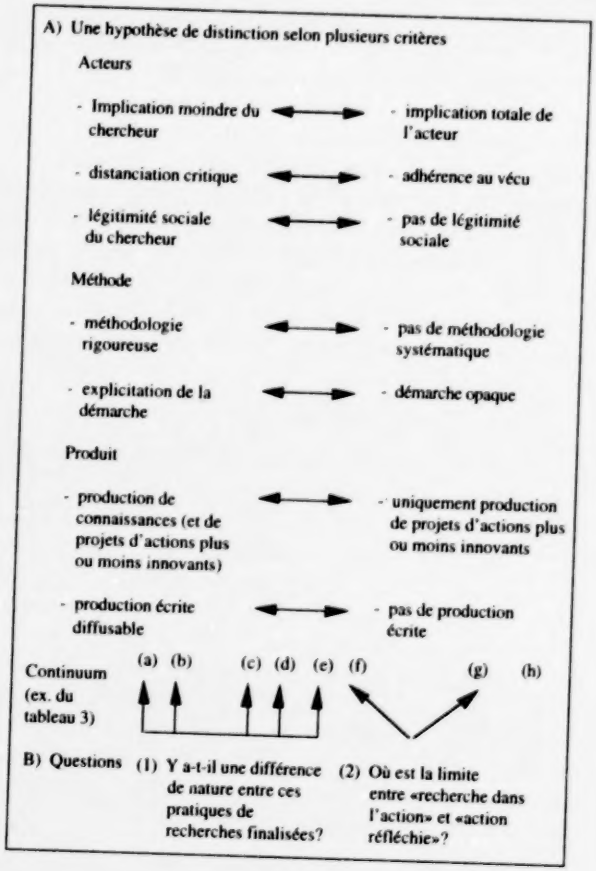
Un des critères les plus fréquemment cités pour qu'on puisse parler de «recherche» est la rigueur de la démarche suivie. Une démarche d'investigation de phénomènes, d'idées doit «être suffisamment systématisée pour être reproduite». Cette démarche d'investigation doit en outre être admise par le groupe référent (Beillerot, 1991, 20). Une démarche de recherche doit donc obéir à des critères de rationalité et de rigueur pas toujours aisément énonçables d'ailleurs» (Beillerot, 1991, 20). Ainsi, les recherches évaluatives ont leurs paradigmes et leurs exigences méthodologiques (Cardinet, 1989; Paquay, 1985; Stufflebeam, 1971, 1980). À condition d'en prendre les moyens techniques et méthodologiques, une recherche évaluative locale d'une action de formation menée par un étudiant peut être aussi rigoureuse que la recherche évaluative commanditée à un centre universitaire.

Il ne suffit pourtant pas que le cheminement suivi soit méthodique; il faut que cette méthode transparaisse pour un observateur externe. D'où un critère clé qui permet de distinguer «recherche dans l'action» et «action réfléchie» : celui de l'explicitation et de la transparence de la démarche[6].

---

6 Du fait qu'elle est explicitée, la méthode peut être discutée, jugée en référence à des normes (des démarches types de références) ou des principes («le chemine-

Tableau 4 — «Critères distinctifs de la «recherche dans l'action»



ment devrait...») ou tout au moins à des critères divers tels la pertinence et la cohérence de la démarche, la validité, la fiabilité des informations produites, etc. On peut cependant s'interroger sur la valeur de cette démarche même d'explicitation du cheminement. La méthode explicitée correspond-elle au cheminement réalisé? Ne s'agit-il pas souvent d'une rationalisation *a posteriori*? Ou plus souvent encore d'une reconstruction *a posteriori* en fonction de normes en vigueur dans la communauté scientifique?

Pour qu'il y ait «recherche dans l'action», il ne suffit pas que les acteurs fassent une démarche réfléchie de conduite de l'action, c'est-à-dire d'analyse des situations, d'élaboration de solutions et d'évaluation des effets. Voyons la phase «analyse de la situation» : il faut au minimum

- que cette démarche de description et d'analyse soit précisée par écrit;
- qu'elle soit menée méthodiquement avec un minimum de rigueur et avec la distance critique nécessaire;
- que la description soit suffisamment contextualisée et précise pour permettre au lecteur une transposition à d'autres contextes;
- que cette description se fasse en référence à des cadres théoriques (grille conceptuelle, hypothèses quant à des liens entre des variables, etc.) (Ceci est souhaitable, mais est-ce indispensable?).

Ainsi, dans le cadre d'un mémoire de fin d'études de la licence en sciences hospitalières, une de mes étudiantes a analysé l'accompagnement des étudiantes infirmières de troisième année qui effectuaient un stage dans un service de soins intensifs (Brucher et Paquay, 1990). La recherche est locale; elle est limitée à un service de la clinique universitaire. Mais la méthode de description se réfère aux modèles et concepts de l'analyse systémique. Il en résulte une transférabilité accrue à d'autres situations. La présentation schématisée de certains composants du système et de leur interaction, l'explicitation d'hypothèses de dysfonctionnement peuvent amener un lecteur à appliquer cette même grille d'analyse à des catégories de situations similaires. En outre, pour renforcer la distanciation critique, les perceptions de la situation par les différents acteurs (stagiaires, infirmières, professeurs, infirmières du service) ont été explorées par enquêtes (interview et questionnaires) et traitées selon des techniques classiques. De la sorte, l'identification du problème et son explicitation ne relevaient pas de la seule subjectivité de l'étudiante qui effectuait son travail de fin d'études mais prenait en compte les représentations des différents acteurs concernés.

Dans le cadre de travaux de fin d'études qui font l'objet d'un suivi collectif, la distanciation nécessaire par rapport à ses propres pratiques peut s'effectuer par trois moyens au moins : l'écriture qui force au détachement, la confrontation à autrui (lors de séminaires de recherche) et la négociation d'une problématique restreinte avec le directeur du mémoire (Amade-Escot, Barrue, Dugrand et Terrisse, 1990).

2.4 Les critères quant aux produits

Classiquement, une recherche doit aboutir à une production de connaissances nouvelles. Mais quels types de connaissances et avec quel degré d'innovation?

«Une connaissance est nouvelle si elle est admise comme telle par la communauté la plus à même de porter un jugement de cette sorte, quelle que soit pour l'instant l'importance ou l'originalité du caractère de nouveau» (Beillerot, 1991, 19). En fait, le but d'une recherche est de faire évoluer les représentations d'une communauté. La recherche scientifique, comme le montre Barbier (1985), vise l'évolution des représentations du monde que se fait la communauté scientifique. Mais le but d'une recherche finalisée telle qu'une recherche-action ne serait-il pas d'abord de faire évoluer les représentations du groupe humain concerné?

Plus particulièrement, dans une recherche-développement, peut-on considérer comme produit suffisant de recherche la production de représentations nouvelles quant à des projets d'actions (Barbier, 1985)? Concrètement, lorsqu'une recherche débouche uniquement sur un outil didactique (et son mode d'emploi), ou sur un dispositif d'enseignement, fût-il très innovant, peut-on encore la considérer comme une «recherche»? Il semble que non. Ces produits devraient être accompagnés d'un «rapport de recherche» qui explicite les fondements théoriques de l'outil, les étapes de son élaboration et les conditions de son application.

Par ailleurs, autre critère, les produits d'une recherche devraient avoir un caractère innovant pour le groupe concerné. Par la définition même de recherche, ces produits doivent être diffusables. La production socialisée des divers produits pourrait avoir des buts différents suivant le type de public :

- la description de démarches innovantes est utile aux praticiens;
- l'explicitation des fondements sera particulièrement utile pour que l'outil devienne un exemple dans le cadre d'une formation initiale ou continuée;
- le «rapport de recherche» servira à tout individu qui veut vérifier les démarches.

2.5 Et d'autres critères encore?

Une démarche d'«action réfléchie» peut-elle être qualifiée de scientifique? Appliquant la méthode de Schön (1983), Saint-Arnaud (1992, 28-29) montre que certaines «réflexions dans l'action» peuvent être conduites de façon scientifique. Pour qu'une «expérimentation» puisse être reconnue comme scientifique, la démarche tâtonnante du sujet qui essaie diverses solutions ne suffit évidemment pas, ni même la mise en œuvre d'une démarche finalisée réfléchie; il faut que le sujet développe une démarche de vérification d'hypothèses.

Mais, dans les recherches finalisées, peut-on vraiment tester des hypothèses d'action? Dans les sciences classiques (qui visent à produire des connaissances), on élabore des modèles en réfutant des hypothèses qui invalideraient le modèle *a priori*. Le critère central de réfutation de ces hypothèses est un critère de vérité.

Celui qui élabore un projet d'intervention énonce lui aussi des hypothèses, mais des hypothèses d'action. D'aucuns prétendent que ces hypothèses d'action sont validées selon une même logique de non-réfutation comme en recherche classique. Ce n'est pourtant pas évident!

«Exemples d'hypothèses : si les apprenants font une démarche X (ils suivent un exposé puis font un exercice...), ils acquerront la compétence A; s'ils font la démarche Y, ils acquerront la compétence B, etc.; s'ils font la démarche Z, ils acquerront mieux la compétence A, etc.»

Y a-t-il une validation possible de telles hypothèses d'action? Si on constate que l'action de formation X a produit la réalisation de l'objectif A, il n'est pas sûr du tout que le facteur dominant de la réussite de cette action soit la qualité du dispositif X. Ce peut être l'enthousiasme du formateur ou l'adéquation du dispositif au formateur, voire des facteurs externes ou tout simplement l'adéquation des apprenants à la méthode. Inversement, si l'on constate que les apprenants n'ont pas acquis la compétence A attendue, on peut affirmer que l'action n'a pas été efficace; mais ce manque d'efficacité est-il dû au dispositif (à la méthode, au choix des activités)? Rien n'est moins sûr.

Cependant, par une analyse qualitative extrêmement rigoureuse (et surtout fastidieuse), par des recoupements d'informations multiples

selon le principe de la triangulation, il est possible d'étayer des hypothèses d'action (Huberman et Miles, 1991). Ainsi, par exemple, dans le cadre d'une étude évaluative de deux méthodes d'enseignement de la conjugaison, nous avons pu montrer que certains effets (surtout les erreurs non attendues) trouvaient leur source dans les fondements hypothétiques du dispositif d'enseignement (Paquay, 1987).

2.6 En définitive

Parmi tous ces critères, quel est le critère central? À partir de quand une pratique réfléchie tend-elle à devenir «recherche»? Deux conditions au moins sont à remplir. D'abord, l'acteur prend les moyens de la distanciation critique par rapport à l'action. L'acteur réaliserait une démarche de recherche dans la mesure où il questionne systématiquement le réel vécu et les pratiques, en d'autres termes dans la mesure où il prend de façon transparente les moyens de mise à l'épreuve de ses certitudes. Ensuite, la démarche de recherche débouche sur un produit utile à une action réfléchie et explicite les fondements de cette action.

La discussion ci-avant tend à étayer l'hypothèse d'un continuum multicritérié qui va des pratiques du chercheur reconnues sans hésitation comme des pratiques de «recherche finalisée» (exemple a) jusqu'aux pratiques routinières du praticien ou de l'expert (exemple h). Former des «enseignants-chercheurs» consisterait à rendre des enseignants capables de mener à bien une «recherche dans l'action».

Certes, sur ce continuum, les «recherches dans l'action» menées localement par des acteurs impliqués sont parfois aux confins d'une «simple» action réfléchie. Il n'empêche qu'elles sont utiles, voire indispensables. C'est ce que nous allons voir en développant des exemples de recherches dans l'action menées à travers la réalisation de travaux de fin d'études à visée professionnelle.

3. LE TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES (TFE), CLÉ DE VOÛTE DE LA FORMATION D'ENSEIGNANTS-CHERCHEURS?

3.1 Former des enseignants capables de recherche dans l'action?

«Comment former des enseignants capables de recherche dans l'action?» Telle est la question centrale en filigrane de tout cet article. Je me limiterai à quelques propositions dans un contexte particulier : la

formation initiale[7] des enseignants telle qu'elle est organisée (ou pourrait l'être) dans les écoles normales[8] belges francophones.

Ces propositions sont ici focalisées sur la réalisation du travail de fin d'études. Pourquoi? Peut-être le travail de fin d'études à orientation professionnelle est-il la clé de voûte de tout un édifice de formation à la «recherche dans l'action» et en constitue-t-il à la fois le point d'aboutissement, de convergence et de cohérence? En effet, les recherches ne s'apprennent pas d'abord dans les livres; elles s'apprennent d'abord par une pratique réfléchie de recherche (Perrenoud, 1990). La réalisation d'un TFE conçue comme cheminement guidé de réalisation d'un projet personnel de «recherche dans l'action» est sans doute pour le futur enseignant le moyen optimal pour l'apprentissage de la «recherche dans l'action», tout comme l'est la réalisation d'un mémoire de licence ou mieux d'une thèse de doctorat pour l'apprentissage à l'université de démarches de recherches scientifiques.

Je voudrais tout d'abord montrer à travers quelques exemples que les produits de ces recherches menées par des étudiants peuvent grandement contribuer à la diffusion d'une demande de recherche dans les établissements scolaires (§ 3.2). Par ailleurs, du point de vue des étudiants, le TFE est un des aboutissements de la formation initiale; il pourrait même en constituer un foyer de convergence (§ 3.3). On pourrait, dès la première année de formation, focaliser un grand nombre

7 Je ne discuterai pas ici l'alternative : «Faut-il que les étudiants aient des compétences d'enseignants-chercheurs au terme de leur formation initiale ou devraient-ils simplement avoir acquis les bases pour une formation continuée qui se réaliserait en cours de carrière? Il me paraît que l'une et l'autre de ces options sont indispensables. Si au terme de leur formation initiale, les futurs enseignants n'ont aucune connaissance, ni savoir-faire, ni surtout une attitude de questionnement, il y a moins de chance que, confrontés à des problèmes professionnels, ils cherchent des solutions dans une formation à la «recherche dans l'action» (Bourgeois, 1991b). Je limiterai cependant mon analyse à la formation initiale.

8 Les écoles normales belges proposent généralement trois filières d'études pour devenir, soit instituteur maternel, soit instituteur primaire, soit enseignant dans deux ou trois disciplines au secondaire inférieur ou dans le secondaire professionnel. La formation, d'une durée de trois ans après les études secondaires, est structurée en alternance «cours-stages». L'accent est mis assez rapidement sur la formation pratique. La formation scientifique est généralement peu développée (Paquay, 1991c).

de pratiques de formation (dans les cours, dans les séminaires, dans les stages) vers cet aboutissement. L'apprentissage progressif de compétences essentielles serait ainsi finalisé sur un projet de l'étudiant (§ 3.4).

C'est sans doute là une des conditions, mais non la seule, pour que ces compétences soient transférées dans les pratiques de «recherche dans l'action» et d'«action réfléchie» en cours de carrière» (§ 3.5).

3.2 Valoriser le TFE pour dynamiser «la recherche dans l'action»

Il est notoire que les résultats des recherches scientifiques ont très peu d'effets dans les classes. Comme des stratégies de diffusion sont quasi inexistantes, ces recherches sont perçues par les enseignants du terrain comme très éloignées de leurs préoccupations (Huberman et Gather-Thurler, 1991). Une politique nationale de diffusion des résultats de la recherche scientifique devrait sans doute viser le bourgeonnement dans tous les établissements scolaires de démarches de recherches locales.

En Belgique, à défaut de centres de recherches pédagogiques associés aux établissements, les TFE dans les écoles normales constituent un chaînon clé dans une stratégie de diffusion de dynamiques de recherche dans les établissements scolaires. Ces TFE professionnels pourraient être l'occasion de décrire des pratiques innovantes (dérivées ou non des recherches universitaires), de produire du matériel utilisable dans les classes (au moins des outils transférables, pas nécessairement des «recettes» toutes faites), d'en évaluer les conditions locales de pertinence et de les rendre ainsi accessibles au plus grand nombre.

Dans cette perspective, il faudrait sans doute définir les sujets de TFE (focalisés sur des pratiques innovantes) en fonction des thématiques actuellement développées dans les recherches en didactique et en pédagogie. Mais il importe tout autant d'ancrer les thèmes des TFE sur des besoins du terrain; il faudrait dès lors mettre en place assez tôt, dans la formation initiale, des stratégies d'émergence des sujets des TFE, telles qu'en proposent Biron, Watthee et Verschaeren (sous presse).

3.3 Le TFE, aboutissement de la formation

Dans quelques formations universitaires pour adultes, le mémoire constitue la pièce maîtresse de la formation, lieu d'extériorisation et de concrétisation de cette formation. Ainsi, dans la licence en éducation pour la santé à l'Université de Louvain, «le mémoire est vraiment au centre de la formation puisque l'objectif terminal d'intégration de la licence correspond, *stricto sensu*, à l'objectif plus spécifique de la réalisation du mémoire. En terme de contenu, en effet, les étudiants doivent être capables, au terme de la licence, de planifier une action, une intervention en éducation pour la santé, en tenant compte des différentes étapes de planification, c'est-à-dire, à partir d'une analyse des besoins, réaliser un plan d'intervention qui intègre ressources, contraintes, définition d'objectifs de santé et d'objectifs d'action, stratégie, réalisation, évaluation, réajustements.» (Parmentier, sous presse). Dans les faits, les mémoires se limitent le plus souvent à une partie de cette démarche, soit à une analyse du contexte et des besoins, soit à une analyse comparative de divers dispositifs d'éducation, soit à une évaluation des effets d'une intervention passée, etc.

La plupart des activités de la licence (cours, séminaires et stages) concourent, partiellement ou globalement, à l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation d'un tel objectif. Dans ce programme, les étudiants sont des adultes engagés professionnellement. La formation et son aboutissement, le mémoire, sont l'occasion d'une analyse de situations vécues et d'émergence de projets d'actions innovantes dans le milieu professionnel même de l'étudiant. De tels mémoires constituent de exemples types de «recherches dans l'action» tels que nous les avons définis ci-avant.

Peut-on transposer de telles structures de formation et une telle dynamique en formation initiale avec des étudiants dont le projet professionnel ne se concrétise pas encore? C'est en tout cas un défi à relever. Dans les écoles normales belges, la formation en alternance constitue un atout en ce sens[9]. Si les périodes de stage sont conçues et organisées

9 La formation initiale des enseignants du secondaire supérieur organisée actuellement en complément des licences universitaires permet plus difficilement

en partenariat avec des écoles en rénovation, ces stages devraient permettre une véritable immersion dans des problématiques du terrain et dans des dynamiques de «recherche de solutions nouvelles». De là peuvent émerger des problématiques à traiter dans le cadre de TFE.

Encore faut-il que les étudiants aient un minimum de compétences pour mener une «recherche dans l'action». Actuellement, leur formation est axée sur la pratique professionnelle. Quelles compétences devraient-ils acquérir en complémentarité pour qu'ils soient à même, non seulement de mener une «recherche dans l'action» dans leur TFE sous l'égide d'un formateur, mais de devenir aussi des «enseignants-chercheurs» susceptibles de transférer les compétences acquises dans leurs pratiques ultérieures?

3.4 Vers un inventaire des compétences à acquérir

Si nous définissons les «enseignants-chercheurs» comme des professionnels qui non seulement réfléchissent sur leur action et ont pris l'habitude de la questionner mais qui en outre ont les moyens conceptuels et techniques de ce questionnement et de la production rationnelle de solutions originales diffusables, il est clair que bon nombre de compétences de l'«enseignant-chercheur» sont similaires à celles du «professionnel de l'enseignement». Il s'agit dans l'un et l'autre cas d'acquérir des «savoirs méthodologiques», c'est-à-dire des connaissances relatives au «comment faire pour ... ? (pour enseigner ou réaliser une recherche)». Parmi les savoirs méthodologiques de l'enseignant, relevons les connaissances quant aux démarches qui permettent d'analyser des situations, de concevoir des projets d'intervention (par exemple, des préparations de leçons), de planifier des activités d'enseignement/apprentissage, d'élaborer des outils de formation et d'évaluation, d'adapter des démarches prévues aux situations rencontrées, de gérer efficacement le groupe, etc. Ces connaissances sont tant procédurales (ordre des règles d'action) que

l'émergence de problématiques professionnelles; par contre, dans ce cas, la valorisation de mémoires focalisés sur des problématiques didactiques ou pédagogiques permet à de jeunes étudiants de réaliser des «recherches dans l'action» avec un minimum de rigueur et même souvent d'explorer et d'ajuster des méthodes nouvelles de recherche.

déclaratives (ordre conceptuel). On remarquera que plusieurs de ces «savoirs méthodologiques» de l'enseignement sont aussi indispensables pour la «recherche dans l'action». Ainsi, analyser les situations (en dégager les composants en interaction), élaborer des outils d'évaluation, etc. Certaines compétences sont cependant spécifiques (par exemple, faire un état bibliographique à propos d'une question, traiter les résultats d'une enquête, etc.).

Je voudrais ici simplement esquisser quelques compétences qu'il faudrait viser par priorité dans la formation initiale si l'on veut que les enseignants formés acquièrent un professionnalisme tel qu'ils soient capables de «recherche dans l'action». Chacune de ces compétences sera définie en relation avec la réalisation du TFE; seront également esquissés quelques moyens de formation ainsi que des compétences préalables qui pourraient constituer des objectifs de formation dès la première année d'école normale[10].

Analyser une situation éducative en intégrant diverses grilles de lecture. — Comme le montre Perrenoud (1990), les enseignants devraient avoir connaissance des résultats de la recherche scientifique de façon à ce qu'ils enrichissent leurs grilles de lecture du réel. Une problématique de recherche ne surgit pas du terrain; elle naît du regard critique que l'on porte sur une pratique ou sur des situations concrètes. D'où l'importance d'une maîtrise des concepts de didactique[11], de psychopédagogie, de psychosociologie et d'autres sciences humaines pour faire une lecture critique d'une situation, pour la problématiser et, ultérieurement, pour faire l'état d'une question. Ces grilles de lecture, c'est à travers tous les cours qu'elles peuvent être acquises; encore faut-il que les étudiants aient appris à les intégrer dans des démarches guidées d'analyse de situations.

10 Les objectifs prioritaires et moyens de formation sont évidemment fortement dépendants du contexte. Pour les écoles normales belges, une liste plus détaillée de compétences préalables à l'élaboration d'un TFE a été proposée par Chaltin, Rahier et Van Quaethoven (1991).

11 Il faudrait ajouter la maîtrise approfondie et critique des concepts des disciplines à enseigner de façon à acquérir la distance critique nécessaire par rapport au savoir à enseigner (Perrenoud, 1990).

Pour analyser une situation, un contexte, un problème, pour explorer les besoins, il ne suffit pas d'avoir des grilles conceptuelles adéquates, il faut aussi une méthode de description et d'analyse de situations. Concrètement, les démarches d'analyse systémique permettent de décrire une situation donnée, de dégager les différents composants et leurs interactions, de clarifier les structures, les fonctionnements et les enjeux en vue d'une communication à autrui, d'introduire un ordre critique qui permet d'énoncer des hypothèses plausibles quant aux facteurs influants et quant aux variables à manipuler pour introduire un changement. Une telle démarche d'analyse systémique pourrait être apprise dès les premières observations réalisées en stage ou dans des exercices didactiques.

Définir l'objet d'une recherche et/ou d'un projet; expliciter le cadre problématique . — Pour établir une problématique, il ne suffit pas de posséder des outils d'analyse du réel; il faut surtout avoir l'habitude et les moyens du questionnement. Apprendre à se poser des questions face à une situation observée ou vécue en stage, imaginer des hypothèses explicatives nombreuses d'un événement qui a suscité un malaise, distinguer les points de vue normatifs et descriptifs, ... sont autant de démarches qui peuvent être acquises durant la formation. Un inventaire de méthodes et procédés concrets de formation à une habitude de questionnement a été fait par Biron, Watthee et Verschaeren (sous presse).

Établir un cadre conceptuel; faire l'état d'une question. — Faire l'état d'une question à partir d'une revue de la littérature scientifique et/ou méthodologique nécessite de se documenter, de synthétiser les lectures, de se constituer un lexique, de définir des concepts, etc. (Delory, 1991). Les compétences nécessaires peuvent être acquises tout au long des études pour autant que les cours et séminaires soient partiellement orientés en ce sens.

Recueillir et traiter des données. — Ici encore, il s'agit d'une compétence plus «classique» pour une démarche de recherche. L'apprentissage des techniques d'interview, de questionnaires d'enquêtes, d'analyse de contenu, de description de pratiques de formation... peut également être réalisé depuis la première année de formation dans le cadre de divers cours.

Structurer un dispositif d'intervention et/ou d'évaluation. — La plupart des activités de formation pratique (stages) concourent apparemment au développement de ces compétences. Mais il faut sans doute, ici plus encore que pour d'autres compétences proposées, distinguer, comme le fait Malglaive (1990), entre d'une part les savoirs pratiques qui sont appris sur le tas et sont fortement contextualisés et d'autre part les savoirs procéduraux qui sont, eux, raccrochés à des théories et sont des représentations formalisées de séquences d'opérations pour atteindre un objectif. Pour pouvoir être utilisés dans une perspective de «recherche dans l'action», les savoirs pratiques devraient être formalisés. Il est donc capital, comme je l'ai montré par ailleurs, que les étudiants soient amenés à réfléchir sur les routines, sur les recettes qu'on leur propose et à faire des choix réfléchis et ce, dès le début de leur formation pratique à l'enseignement (Paquay, 1991a).

Effectuer de façon réfléchie des démarches d'analyse et de résolution de problèmes. — La description et l'analyse systémique d'une situation problème peut être réalisée selon une procédure réfléchie et peut aider des étudiants à enrichir considérablement leur répertoire singulier de «routines» (Paquay, 1991a). Cette démarche peut être acquise dans des stages et des séminaires. Son application rigoureuse dans le cadre d'un TFE devrait renforcer la capacité à expliciter, à formuler et à transférer des processus réfléchis de problématisation et de choix de solutions.

Élaborer des rapports en vue de la diffusion. — Pour communiquer à d'autres un projet de formation, plus particulièrement un dispositif détaillé, il est important de le décrire de façon systématique en employant un langage conventionnel. Il importe particulièrement de présenter des projets de formation de façon suffisamment systématique pour qu'un lecteur en appréhende rapidement les axes, les composants et les fondements. Outre cette compétence proprement professionnelle, il en est d'autres qui consistent à présenter un rapport de recherche pour qu'il soit clair et adapté au public. L'apprentissage des techniques de communication peut se réaliser dès la première année de formation, dans tous les cours, séminaires et stages.

En bref ... — Sans prétendre nullement à l'exhaustivité, je voulais, à travers quelques exemples, montrer que la formation à la «recherche dans l'action» pouvait se réaliser dès le début de la formation initiale, à travers toutes les activités de formation. Il s'agit certes parfois de «faire plus» que maintenant, c'est-à-dire de viser des compétences nouvelles et de mettre en place des moyens nouveaux (par exemple, pour les compétences 3 et 4). Mais la plupart du temps, il s'agira plutôt de «faire autrement», c'est-à-dire de viser de façon plus explicite des objectifs tels la prise d'habitude de l'analyse critique, du questionnement, de la conception et de l'évaluation de projets, de la construction d'outils, etc. et ce, en adaptant la façon de former[12].

3.5 Viser le transfert de ces compétences

Ces compétences partielles développées à l'occasion de la réalisation du TFE et tout au long de la formation initiale de même que cette compétence intégrée (qui consiste, schématiquement dit, à mener une recherche dans l'action) n'ont de sens que si elles sont utilisées par la suite dans les classes et les établissements scolaires. Mais à quelles conditions le transfert se réalisera-t-il? Selon Bonami *et al.* (1992, 26-27), un transfert de compétences professionnelles dépend de facteurs multiples liés d'abord aux conditions du lieu d'application, ensuite à l'apprenant, enfin à la forme et au contenu de la formation initiale. C'est ce troisième ensemble de conditions que nous esquisserons ici puisque c'est celui sur lequel les formateurs ont prise.

Il me paraît que les savoirs méthodologiques relatifs à la recherche dans l'action sont, dans cette perspective, similaires aux savoirs méthodologiques relatifs à l'enseignement et que jouent sans doute les mêmes conditions de transfert.

---

12 Ces diverses démarches de formation ainsi renouvelées pourraient concourir à ce que les futurs enseignants acquièrent et intègrent une méthodologie générale d'une action finalisée, mais non pas une méthodologie abstraite – une ossature décharnée – qui plane au-dessus des didactiques et des procédures d'intervention particulières, mais une méthodologie générale qui intègre et articule un ensemble abondant, diversifié et donc riche de recettes, de savoirs pratiques, d'outils, de procédures formalisées et de cadres d'analyse.

À titre d'exemple, considérons le «savoir méthodologique» suivant susceptible d'être développé dans le cadre du TFE mais aussi des stages : «Connaître et appliquer une procédure d'analyse systémique en vue de dégager des dysfonctionnements et de cerner les points d'entrée dans un changement». Les conditions d'application de cette compétence dans sa carrière professionnelle sont au moins au nombre de quatre. Nous les présenterons brièvement.

3.5.1 Percevoir l'efficacité de la procédure lors de son application

Lors de sa mise en œuvre au cours de la formation initiale, surtout au moment des applications sur le terrain[13], cette procédure doit être perçue comme permettant de faire des choix meilleurs et, si possible, de gagner du temps. Il est peu probable que, dans leurs pratiques en tant qu'enseignants, les étudiants utiliseront des modalités nouvelles de formation, d'évaluation ou d'analyse de situations s'ils n'en perçoivent pas l'intérêt dans l'action. Les étudiants ne prolongeront sans doute, dans leurs pratiques professionnelles futures, que les démarches méthodologiques qui, lors de leur mise en œuvre, leur paraissent efficaces. Ils abandonneront probablement très rapidement des procédures et des méthodes qui leur ont été imposées et dont les avantages des points de vue affectifs et cognitifs ne leur semblent pas suffisants.

3.5.2 Expliciter les démarches mises en œuvre

Dans notre exemple, la procédure d'analyse des situations ne consiste pas en un algorithme dont on exécute les instructions une à une dans un ordre déterminé. Il s'agit d'une procédure heuristique à adapter à chaque situation. Pour espérer un transfert à d'autres situations, il faut au minimum que la procédure réellement appliquée soit explicitée et si possible théorisée, voire généralisée, compte tenu des conditions particulières. En d'autres termes, il faut que les étudiants se construisent des savoirs métacognitifs par rapport aux processus qu'ils suivent.

13 J'ai longuement développé par ailleurs la nécessité que la démarche à acquérir ne soit pas uniquement mise en œuvre lors des stages sur le terrain mais que les étudiants – en tant qu'étudiants – perçoivent la mise en œuvre de ces démarches par leurs formateurs; il est important en effet, surtout pour des démarches nouvelles, que les étudiants vivent la cohérence au moins partielle entre ce que les formateurs préconisent et ce qu'ils font (Paquay, 1988 et 1991a).

Dans le cadre d'un travail de fin d'études, ne serait-ce pas une des fonctions du directeur ou du comité d'accompagnement que de favoriser cette réflexion et ce questionnement plutôt que de fournir uniquement des solutions méthodologiques et des prescriptions quant à la démarche à suivre[14]? Lorsque diverses démarches sont possibles, amener à faire un choix parmi ces diverses démarches en argumentant ce choix de façon contextualisée. Dans une perspective formative, si l'étudiant est confronté à une difficulté, plutôt que de lui fournir la solution, ne vaudrait-il pas mieux l'amener à réfléchir aux conditions et aux facteurs déterminants, à imaginer diverses solutions, à les évaluer en référence à toutes les composantes du contexte?

3.5.3 Préparer le transfert au contexte professionnel

L'explication et la systématisation d'une procédure suivie ne suffisent pas. Il faut en outre analyser les conditions favorables pour un transfert à d'autres situations : faire une estimation des facteurs qui facilitent l'application de la procédure dans des contextes de pratiques ordinaires mais peut-être surtout et bien davantage encore faire l'analyse des résistances et expliciter la façon dont ces difficultés pourraient être contournées. Par exemple, une application approfondie et rigoureuse de la procédure d'analyse systémique lors d'un stage ou d'un travail de fin d'études prend beaucoup de temps. Pour susciter le transfert au contexte professionnel, il faut au minimum réfléchir sur l'adaptation de la procédure pour qu'elle reste rigoureuse tout en étant effectuée plus rapidement.

3.5.4 Intégrer cette procédure dans un projet d'action

Une procédure particulière utilisée dans le cadre d'un travail de fin d'études risque d'être vite oubliée et de n'être guère utilisée dans la profession si cette procédure constitue un îlot qui n'a pas été articulé avec les démarches de conception-réalisation d'un projet d'enseignement.

14 Une telle fonction formatrice de la réalisation des TFE est souvent escamotée au détriment de la fonction de production. Le peu de temps dont disposent les promoteurs et accompagnateurs n'est-il pas investi par priorité dans la qualité du produit fini? (Voir le cadre d'analyse développé *In* Paquay, 1991b).

En conséquence, il ne suffit donc pas qu'une procédure soit appliquée (1re condition) et explicitée (2e condition), ni que les contextes d'application et de transfert soient comparés (3e condition); une procédure spécifique développée dans un TFE de façon plus réfléchie et plus systématique devrait être intégrée à des démarches générales de conception-réalisation d'une action réelle. En termes plus généraux, on pourrait dire que cette procédure de recherche utilisée dans un TFE devrait être intégrée dans le professionnalisme de l'enseignant.

Ces quatre conditions pour un transfert aux situations professionnelles restent hypothétiques. Il n'est d'ailleurs pas sûr qu'elles vaillent pour toutes les opérations d'une démarche de «recherche dans l'action», particulièrement celles qui sont spécifiques aux démarches de recherche, comme «établir un cadre conceptuel» ou «effectuer une analyse de contenu» ou encore «présenter les résultats». Par contre, ces conditions valent sans nul doute pour des opérations telles «problématiser une situation», «produire un outil didactique» ou «évaluer un dispositif» qui sont nettement à l'intersection des pratiques de «recherche dans l'action» et des pratiques du professionnel de l'enseignement.

CONCLUSION

En tant que formateur d'enseignants, je suis souvent plus préoccupé par les stratégies de formation à mettre en place plutôt que par une réflexion plus abstraite sur les objectifs poursuivis. Toutefois, en m'attaquant à la question «Comment former des futurs enseignants à la recherche?», j'ai buté très vite sur la difficulté de définir l'objectif et, plus précisément, sur les types de recherches auxquels former des enseignants. Il serait illusoire en effet dans bon nombre de contextes, dont celui des écoles normales belges francophones, de vouloir former tous les enseignants à une double professionnalité. C'est déjà bien difficile de former des professionnels de l'enseignement... Cela devient une gageure si en plus ils doivent être des professionnels de la recherche!

En vue de cerner le type d'«enseignants-chercheurs» à former, je suis parti de typologies existantes qui structurent un large éventail de recherches en éducation. La focalisation sur l'enseignant-chercheur qui mène une démarche de recherche liée à sa propre pratique d'enseignant

a permis de dégager l'ensemble des «recherches dans l'action». Mais sur le continuum multicritérié qui va de l'action non réfléchie à la recherche scientifique, il n'est pas simple de déterminer à partir de quels seuils une démarche réfléchie d'analyse de situation et/ou de conception-réalisation-évaluation de projets peut être considérée comme une démarche de recherche.

Cette question aux relents taxinomistes n'est pourtant pas la plus importante. Si même les démarches de recherche constituent «le paradigme d'une action réfléchie» (Perrenoud, 1990), il faudrait encore prouver qu'une centration accrue de la formation initiale sur la recherche permette d'accroître l'efficacité des enseignants qui entament leur carrière professionnelle. Et pour étudier cette question, il faudrait sans doute procéder à une analyse comparative plus fine des démarches de l'enseignant qui réfléchit et de celles de l'«enseignant-chercheur» qui en outre produit du savoir local.

RÉFÉRENCES

ALLAL, L. (1981).
Recherche-action. Interrogation et stratégies émergentes. Genève : Université de Genève, Cahier 26.

AMADE-ESCOT, C., BARRUE, J.P., DUGRAND, M. et TERRISSE, A. (1990).
La formation des professeurs d'éducation physique sportive par la recherche : vers l'élaboration des savoirs professionnels. *Recherche et formation, 7,* 85-101.

BARBIER, J.M. (1985).
Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation permanente, 80,* 103-123.

BARBIER, J.M. (1991).
Élaboration de projets d'action et planification. Paris : PUF.

BARBIER, J.M. et LESNES, M. (1977).
L'analyse des besoins de formation. Paris : Robert Jauze.

BEILLEROT, J. (1991).
La «recherche», essai d'analyse. *Recherche et formation, 9,* 17-31.

BEILLEROT, J. et MOSCONI, N. (1990).
Conclusions du colloque : «La place de la recherche dans la formation des enseignants» (p. 14-24). 25-27 octobre 1990. Paris : INRP.

BERGER, G. et BRUNSWICK, E. (1981).
L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation. Paris : UNESCO.

BIRON, M.F., WATTHEE, M. et VERSCHAEREN, B. (sous presse).
L'émergence du sujet d'un travail de fin d'études. *In* Paquay, L. *et al.* (éd.), *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action.* 2e partie. Les cahiers de la formation, 5. Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

BIRON, M.F., BOSMAN, CH., JONNAERT, P., LITS, M. et MOINIL, M. (sous presse).
Recherche en didactique et formation initiale et continue des enseignants. *Humanités chrétiennes.*

BONAMI, M., HUYBENS, N. et DUBRUILLE, P. (1992).
Évaluation des missions de formation à la maîtrise de l'énergie - Région wallonne. Louvain-la-Neuve : UCL. Rapport inédit.

BONNIOL, J.J. (1981).
Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie, XXXV*(353), 173-186.

BOURGEOIS, E. (1991a).
L'analyse des besoins de formation dans les organisations. Un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation, 14*(1).

BOURGEOIS, E. (1991b).
La formation continue des enseignants. *Pédagogies, 3*, 9.

BRUCHER, A. et PAQUAY, L. (1991).
L'encadrement de l'étudiante infirmière par l'équipe soignante de l'unité de soins intensifs. Approche systémique. *Cahiers du GRASI, 7*, 129-144.

CARDINET, J. (1989).
Choisir la démarche d'évaluation qui convient. *In* Colomb, J. et Marsenach, J. (éd.), *L'évaluateur en révolution* (p. 87-97). Paris : INRP.

CHALTIN, D, RAHIER, N. et VAN QUAETHOVEN, R. (1991).
Compétences prérequises au TFE. *In* Paquay, L., Delory, C. *et al.* (éd.), Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils. *Les cahiers de la formation, 1*, 8. Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

CHARLIER, É. (1989).
Planifier un cours, c'est prendre des décisions. Bruxelles : De Bœck.

DELORME, C. (1982).
De l'animation pédagogique à la recherche-action. Lyon : Chronique sociale.

DELORY, C. (1991).
La démarche expérimentale. *In* Paquay, L., Delory, C. *et al.* (éd.), Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils. *Les cahiers de la formation, 1.* Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

DE KETELE, J.M. (1984).
Vers une redécouverte de l'identité de la pédagogie expérimentale. *Méthodologie de l'enseignement, histoire et recherche en pédagogie* (p. 52-74). Louvain-la-Neuve : UCL.

DE KETELE, J.M., LAMBORAY, G. et MOYANO, E. (1984).
EMCEC: Échelle de mesure du climat éducationnel d'un cours et stratégies d'optimisation du climat fondée sur le feedback, le contrat et le renforcement : guide d'utilisation. Louvain-la-Neuve : UCL, Publications du Laboratoire de pédagogie expérimentale.

DE KETELE, J.M. et ROGIERS, X. (1991).
Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interview et d'interprétation de documents. Bruxelles : De Bœck-Wesmael (édition expérimentale).

DE LANDSHEERE, G. (1982).
La recherche expérimentale en éducation. Paris : Unesco et Lausanne : Delachaux et Niestlé.

DE LANDSHEERE, G. (1986).
La recherche en éducation dans le monde. Paris : PUF.

DONNAY, J. et CHARLIER, É. (1990).
Comprendre des situations de formation. Formation des formateurs à l'analyse. Bruxelles : De Bœck.

FUSTIER, M. (1980).
La résolution de problèmes. Méthodologie de l'action. Paris : ESF.

GAUTHY, P., MAJOIS, B. et MOINIL, M. (1992).
Quels types de recherche dans le cadre des travaux de fin d'études? *In* Paquay, L. *et al.* (éd.), Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action, 2e partie, *Les cahiers de la formation, 5.* Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

GRÉGOIRE, J. (1992).
Une banque d'items pour une régulation externe des apprentissages de base. Louvain-la-Neuve : UCL.

GROOTAERS, D. (1991).
Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies, 3,* 49-62.

HOC, J.-M. (1987).
Psychologie cognitive de la planification. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

HUBERMAN, M. et MILES, M.B. (1991).
Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Bœck-Wesmael.

HUBERMAN, M. et GATHER-THURLER, M. (1991).
De la recherche à la pratique (2 tomes). Berne : Peter Lang.

JONNAERT, P., PESENTI, M., LAUWAERS, A. et LEBRUN, M. (1991).
Structure de situations : un outil de création, différenciation et gestion des situations. Théorie des situations et didactiques de la physique. Louvain-la-Neuve : UCL (document inédit).

LAVEAULT, D. et PELTIER, E. (1992).
Évaluation de familiarité. Comment déterminer la perception des élèves quant aux situations didactiques auxquelles ils sont confrontés? Communication au Congrès de l'ADMEE. Hull (à paraître dans les actes).

MALGLAIVE, G. (1990).
Enseigner à des adultes : travail et pédagogie. Paris : PUF.

MEIRIEU, P. (1988).
Vers une formation par la résolution de problèmes professionnels. *Les cahiers pédagogiques, 269*.

MORIN, E. (1986).
La Méthode (Tome 3) - *La connaissance de la connaissance/1*. Paris : Seuil.

MOYANO DIAZ, E. (1984).
L'optimisation du climat éducationnel par une stratégie basée sur le feedback et le contrat pédagogique. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, 32*(4), 165-181.

NOYE, D. et RAVENNE, C. (1985).
Animer un cercle de qualité. Une équipe, un projet, une méthode. Paris : INSEP.

PAQUAY, L. (1985).
Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. Une revue de leur évolution depuis 20 ans. *Les sciences de l'éducation, 4*, 3-34

PAQUAY, L. (1987).
Une recherche évaluative locale peut-elle étayer des principes méthodologiques généraux? Un exemple, l'enseignement de l'orthographe des formes verbales à l'école secondaire. L'évaluation : Actes du congrès de Louvain-en-Woluwe, *37*, 63-67. Bruxelles : CBRDP.

PAQUAY, L. (1988).
Les modalités vécues de l'évaluation lors de la formation initiale des enseignants, bases d'un transfert à la pratique enseignante. *In* Thurler, M.G. et Perrenoud, P. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (p. 57-68). Genève : Service de la recherche sociologique.

PAQUAY, L. (1991a).
La formation méthodologique des futurs enseignants. Quelques conditions pour un transfert des savoirs méthodologiques à leur pratique professionnelle. *In* Jonnaert, P. (éd.), *Les didactiques, similitudes et spécificités* (p. 283-320). Bruxelles : Plantyn.

PAQUAY, L. (1991b)
Un cadre d'analyse : les travaux de fin d'études au carrefour des fonctions de production, de formation et d'évaluation. *In* Paquay, L., Delory, C. *et al.* (éd.), Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils. *Les cahiers de formation, 1*. Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

PAQUAY, L. (1991c).
Former des enseignants pour demain. Propos d'un formateur en école normale. Actes des états généraux de l'enseignement. Louvain-la-Neuve : AGL.

PAQUAY, L. et BONHIVERS, B. (1986).
Former des enseignants-chercheurs. Louvain-la-Neuve : UCL, Publications du Laboratoire de pédagogie expérimentale.

PAQUAY, L., DELORY, C., MOINIL-VOITURION, M. et DUBOIS, A. (éd.) (1991).
Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils. *Les cahiers de formation, 1.* Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

PARMENTIER, P. (sous presse).
Former à la conception et au développement d'un projet de formation. Un exemple d'accompagnement des mémoires dans la licence en éducation pour la santé. *In* Paquay, L. *et al.* (éd.), Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action, 2e partie. *Les cahiers de formation, 5.* Braine-le-Comte (Belgique) : FOCEN, E.N.

PELLETIER, G. et LESSARD, C. (1992).
Les enseignantes et les enseignants face à l'évaluation. Communication au Congrès de l'ADMEE, Hull, octobre 1992 (à paraître dans les actes).

PERRENOUD, P. (1990).
Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Actes du colloque : La place de la recherche dans la formation des enseignants (p. 91-112). 25-27 octobre 1990. Paris : INRP.

POSTIC, M. et DE KETELE, J.M. (1988).
Observer les situations éducatives. Paris : PUF.

QUIVY, R., RUQUOY, D. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1989).
Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective. Bruxelles : Publications des facultés universitaires Saint-Louis.

ROMIAN, H. (1990).
Des recherches-action en didactique du français pour la formation des maîtres. *Recherche et formation, 7,* 47-57.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992).
Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et formation, 11,* 9-31.

SCHON, D.A. (1983).
The reflective practitioner. How professionals think in action. New York : Basic books.

STUFFLEBEAM, D. (1980).
L'évaluation en éducation et la prise de décision. Victoriaville : NHP.

TROISIÈME PARTIE

QUELS TYPES DE RECHERCHE DANS LA FORMATION INITIALE?

LES RECHERCHES SUR LA TRIADE ET LEUR CONTRIBUTION À LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

GÉRALD BOUTIN
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Le thème même de cet ouvrage, la recherche dans la formation des enseignants, nous incite à choisir d'étudier la question de l'efficacité des pratiques courantes de formation initiale et continue des enseignants parce que cette problématique constitue l'un des axes les plus actuels de réflexion et d'analyse dans le domaines des sciences de l'éducation. En effet, ces pratiques sont remises en cause dans de nombreux pays parce que, soulignent plusieurs critiques, elles risquent fort de menacer la qualité même de la préparation professionnelle des futurs enseignants. Tout se passe comme si la confiance presque absolue dans le transfert de la théorie à la pratique s'était de plus en plus érodée. On ne se contente plus d'accepter comme «incontournables» les distances qui séparent les entités universitaires chargées de la formation des maîtres et les instances locales qui y participent sans beaucoup de reconnaissance ni de soutien. Le temps est venu de nous interroger sur «les recherches à favoriser dans le cadre de la formation des enseignants qui pourraient contribuer au développement de leurs compétences professionnelles». Cette préoccupation a pris de l'ampleur au cours des dernières années et mérite de retenir l'attention des formateurs et des chercheurs qui se préoccupent de la formation des maîtres.

En effet, depuis plus de trois ans, les universités québécoises, en collaboration avec diverses commissions scolaires, poursuivent des recherches sur les modalités de formation et de supervision des enseignants. Ce mouvement émane non seulement du constat de lacunes importantes concernant la formation mais aussi de la prise en compte de statistiques récentes, provenant du ministère de l'Éducation du Québec (Ouellette, 1991) et indiquant que plus de la moitié des effectifs du personnel enseignant québécois est concentrée entre les âges de quarante et

cinquante ans. Ceci signifie en clair que les commissions scolaires du Québec devront procéder à l'embauche de nombreux nouveaux professeurs au cours des prochaines années. Cette situation a conduit le ministère de l'Éducation du Québec aussi bien que les universités à se préoccuper de façon plus concrète de la formation des futurs enseignants et à en faire, jusqu'à un certain point, une priorité.

Les auteurs de ces travaux de recherche n'ont pas encore remis leurs rapports définitifs, mais ils rapportent déjà divers aspects de la formation qui font problème et suggèrent également certaines voies de solution. La supervision des étudiants en formation retient, en premier lieu, leur attention : les rôles, les tâches et les fonctions des diverses personnes concernées par cette dimension de la formation ne sont pas suffisamment clarifiés et reconnus, soulignent ces responsables de la formation des enseignants, lors d'un colloque sur la qualité de la formation pratique tenu à Québec au printemps de 1992.

Les constats des participants à cette rencontre qui sont issus, rappelons-le, des milieux scolaire et universitaire rejoignent ceux d'un bon nombre de chercheurs dans le domaine de la supervision des étudiants en cours de formation dont Berg et Murphy (1989), Maxey (1982), Oja, Dupuis et Bonin (1988), pour n'en citer que quelques-uns, qui considèrent également cet aspect de la préparation à l'enseignement comme tout à fait central. Il apparaît de plus en plus évident que la qualité des relations entre les divers membres de la triade formée par le maître associé, le stagiaire et le superviseur universitaire détermine, pour une bonne part, celle de la formation pratique du candidat à l'enseignement.

Curieusement, la nature interactive des premières expériences pédagogiques du futur enseignant ne semble pas avoir tellement retenu l'attention des chercheurs avant le début des années quatre-vingt. On reconnaît pourtant aujourd'hui la nécessité de se pencher sur la question des relations interpersonnelles dans la démarche de formation (Morris et Morris, 1980; Hoover, O'Shea et Carroll, 1988). Ces relations représentent l'un des facteurs de stress les plus importants lors des premiers contacts avec le milieu scolaire que certains désignent sous l'appellation

de «choc de la réalité». Elles font partie d'un contexte dont chacun des éléments doit être pris en considération.

Le présent travail vise, en premier lieu, à mettre en perspective, à partir de divers résultats de recherche, la part de chacun des membres de cette triade; ceci nous permettra, dans un deuxième temps, de mieux cerner les interactions entre le maître associé, le stagiaire et le superviseur universitaire. En conclusion, nous tenterons, à partir des travaux effectués dans le domaine, de dégager diverses lignes maîtresses ainsi que quelques pistes de recherche.

1. LA TRIADE : LA PART DE CHACUN DE SES MEMBRES

En psychologie sociale, on définit la triade comme étant le plus petit des systèmes de relation stable. Ceci implique une participation équivalente des éléments en interaction. Pourtant, dans beaucoup de travaux concernant les stages en milieu scolaire, l'accent est souvent mis soit sur le rôle du superviseur universitaire, soit sur celui du maître associé, soit sur l'expérience du stagiaire sur le terrain. Cela comme si les uns et les autres pouvaient agir sans aucun lien entre eux, de façon tout à fait indépendante. Afin d'éviter le piège d'un tel réductionnisme, il nous paraît essentiel de clarifier en tout premier lieu la part de chacun des éléments de la triade.

1.1 Le maître associé

D'après les résultats des recherches recensées par Kagan (1992) sur la triade de supervision dans le domaine de la formation des enseignants, le maître associé (enseignant qui reçoit le stagiaire dans sa classe) est considéré par les stagiaires comme l'individu le plus important dans leur expérience de la pratique pédagogique. Ce dernier possède, en général, une expérience assez longue de l'enseignement qui donne confiance au nouvel arrivé dans le milieu scolaire. Il est d'abord perçu comme celui qui va enseigner les «vraies choses» (Boutin, 1992). En début de stage, souvent, le maître associé est paré de toutes les vertus. «Elle est merveilleuse, je voudrais lui ressembler... Elle sait bien son métier!», voilà quelques-unes des notations rédigées par des étudiants en sciences de l'éducation concernant leur maître associé. Cette vision souvent

idéalisée va évoluer au cours du stage et aboutir à des perceptions plus nuancées que celles du début. De son côté, le maître associé peut en arriver à développer un certain ressentiment envers l'université qui, souligne-t-il souvent, n'a pas suffisamment préparé le futur enseignant à la pratique du métier.

L'impact du maître associé sur le stagiaire a fait l'objet de nombreuses études. Paese (1989), Egan (1982) et Vogt (1988), entre autres, concluent à un effet significatif de l'influence du maître associé sur la formation du stagiaire. Cette influence revêt plusieurs formes qui peuvent aller de la modélisation à la confusion des rôles. La première forme se reflète dans la façon dont certains maîtres associés s'adressent aux stagiaires : «Apprends ma façon de faire et, de là, trouve ta façon à toi!» Quant à la deuxième forme, extrême elle aussi, elle s'exprime par une certaine sujétion de l'enseignant chevronné au nouvel arrivé, par une négation des différences, parfois même par une certaine symbiose : le stagiaire est alors considéré comme un collègue dont la formation et l'expérience sont perçues comme égales à celle du professeur expérimenté. Dans ce dernier cas, on confie au stagiaire des responsabilités qui souvent dépassent ses capacités et créent chez ce dernier un état de tension peu favorable au développement de son soi personnel et professionnel.

Pour leur part, Zeichner (1980) et Barrows (1979) soutiennent qu'il ne faut pas exagérer l'empreinte du maître associé sur la formation pratique du stagiaire. Selon ces auteurs, il importe de tenir compte de plusieurs autres facteurs, dont les politiques de l'école qui reçoit le stagiaire, le ratio maître-élèves, le contexte socioculturel dans lequel se déroule le stage et l'influence du superviseur universitaire. Tous ces éléments peuvent, d'une façon ou d'une autre, contribuer au fait que le stagiaire puisse développer une attitude innovatrice ou conservatrice, positive ou négative, envers sa future carrière.

1.2 Le stagiaire

C'est celui qui est de passage, qui effectue un séjour. «Il se tient debout», selon une des étymologies du mot. Sa principale préoccupation, notamment lors de sa première expérience d'enseignement, est d'assurer

sa survie (Dupuy-Walker et Boutin, 1993). Il lui faut passer à travers une suite de stades qui le conduisent en principe de l'hétéronomie à l'autonomie, pour ainsi dire. Déjà, Fuller et Brown (1975) étaient arrivés à des conclusions similaires : les stagiaires vivent souvent des sentiments d'incompétence, de dépendance et de doute. Ils sont également axés sur le contrôle de la classe, qui prend chez certains des dimensions exagérées. Il leur appartient de faire la preuve de leur compétence dans un laps de temps très court et avec un soutien souvent minime de la part du représentant de l'université.

Dans ces conditions, le maître associé devient la référence professionnelle la plus significative. Il est, comme disent certains stagiaires, «leur bouée de sauvetage». D'autant que le choc de la réalité les conduit à remettre en question la formation universitaire qu'ils décrivent souvent comme étant «inadéquate pour les aider à affronter des problèmes concrets de discipline, trop théorique et ne contenant pas d'applications pratiques suffisantes», d'après Pataniczeck et Isaacson (1981). Le maître associé est considéré alors comme le parangon du bon enseignant, celui qu'il faut imiter en tout point pour survivre et même pour assurer son avenir.

Par ailleurs, le stagiaire qui n'a, dans la plupart des cas, que peu de contact avec le superviseur universitaire considère souvent ce dernier comme «le grand évaluateur», celui dont dépend son succès ou sa réussite académique, mais également comme le représentant d'un ordre ancien, celui qu'on s'apprête à quitter pour voler de ses propres ailes. Il y aurait par ailleurs à analyser plus à fond les tentatives de fusion ou de symbiose avec le maître associé, qui transparaissent dans la plupart des journaux de bord que nous avons analysés (Boutin, 1992). Le superviseur universitaire peut, dans ces circonstances, être perçu comme l'«empêcheur de danser en rond». Ces aspects sont trop souvent passés sous silence dans la plupart des écrits sur la question.

1.3 Le superviseur universitaire

Le superviseur représente l'université auprès de la commission scolaire chargée de recevoir le stagiaire. Il a pour tâche de vérifier si les

objectifs établis par les instances universitaires concernant la formation pratique sont respectés par le milieu d'accueil et si l'étudiant possède les compétences nécessaires à la poursuite de sa formation et à l'obtention du diplôme visé. Son rôle est la plupart du temps décrit en termes d'évaluation et beaucoup moins souvent en termes de formation. Comme la présence du superviseur universitaire sur le terrain se réduit la plupart du temps à deux ou trois visites au maximum au cours du stage, il est difficile de lui demander de contribuer de façon efficace à la formation du futur enseignant. Son pouvoir provient surtout du fait qu'à toute fin utile, c'est lui qui attribue la plupart du temps la note finale à l'étudiant en ce qui concerne le stage.

En outre, le recrutement des superviseurs universitaires représente l'un des problèmes clés des responsables de la formation des enseignants. Dans de très nombreux cas, ce sont des chargés de cours (du moins dans les grandes universités) qui assument cette tâche et cela sans avoir reçu au préalable une formation suffisante : ceci est également le cas des professeurs réguliers qui assument cette fonction. Il faut souligner que la culture universitaire actuelle n'accorde pas suffisamment d'attention ni d'intérêt à la formation pratique des futurs intervenants. Cette position conduit les professeurs réguliers, s'ils veulent «faire carrière», à abandonner le champ de la supervision pédagogique au bénéfice des préoccupations «plus nobles» que sont la recherche fondamentale subventionnée, l'encadrement des étudiants de deuxième et de troisième cycle et les publications dans des revues scientifiques reconnues.

Idéalement toutefois, si l'on s'en tient au discours officiel, le superviseur universitaire devrait permettre au stagiaire : a) de prendre des distances entre ce que fait le maître associé et ce qu'il aimerait faire lui-même, donc de l'aider à découvrir son propre style d'intervention comme enseignant, b) de servir de médiateur entre les deux parties quand il survient un problème et c) d'établir un lien entre la formation universitaire et la formation sur le terrain afin d'éviter les compétitions inutiles de part et d'autre. Des tâches d'une telle envergure ne sauraient s'effectuer dans la précipitation ni de façon approximative, comme cela se produit trop souvent.

2. LE FONCTIONNEMENT DE LA TRIADE

Le bon fonctionnement de la triade dont nous venons d'esquisser les principales composantes est une condition *sine qua non* du développement des compétences professionnelles du futur enseignant et de sa capacité réflexive. L'analyse des interactions entre les membres de cette entité représente certes l'une des avenues les plus prometteuses si l'on veut améliorer la formation des futurs enseignants. En fait, les relations entre les personnes concernées par le processus de supervision reçoivent encore peu d'attention de la part des responsables de la formation des enseignants; cela même s'il existe sur le sujet des résultats de recherche souvent corroborés par une observation attentive de la réalité. C'est donc à ces résultats qui émanent de plusieurs recherches, conduites en Amérique du Nord au cours des deux dernières décennies, que nous recourrons afin d'appuyer nos propos.

2.1 Les recherches sur le fonctionnement de la triade

Les recherches sur ce sujet sont effectivement de plus en plus nombreuses. Elles conduisent, comme le soulignent Grimmet et Ratzlaff (1986), à des résultats qui ne convergent pas tous dans la même direction, mais dont il semble se dégager certains éléments de concordance.

2.1.1 Un fonctionnement erratique

Ainsi, de nombreux chercheurs cités par Maxey (1982) indiquent que le fonctionnement de la triade constituée du superviseur universitaire, du maître associé et du stagiaire se déroule trop souvent de façon erratique. La simple observation révèle que, dans bien des cas, le superviseur universitaire ne possède pas une connaissance suffisante du milieu scolaire, que le maître associé n'est souvent pas du tout préparé à la tâche de formation qui lui incombe et enfin, que le stagiaire ne sait pas suffisamment ce qu'on attend de lui. Plusieurs recherches soulignent ces diverses lacunes de la formation pratique des enseignants; d'autres font état de démarches innovatrices qui tendent à les réduire ou à les corriger dans la mesure du possible.

Pour la plupart d'entre eux, les résultats de recherches disponibles sur le sujet corroborent la perception globale d'un dysfonctionne-

ment de la triade de supervision. Grimmet et Ratzlaff (1986) maintiennent que très souvent, les superviseurs et les maîtres associés ne visent pas des buts communs et que les stagiaires se sentent alors écartelés entre les premiers et les seconds. Le manque de coopération entre le monde universitaire et scolaire contribue, estime pour sa part Zervin (1974), à augmenter le stress chez le futur enseignant. On parle souvent de deux cultures qui ont beaucoup de peine à se rejoindre. L'expression peut paraître excessive, elle n'en indique pas moins un malaise réel. Dans un tel contexte, la situation inconfortable du futur enseignant avait déjà retenu l'attention de Goodlad qui, en 1965, écrivait : «There rarely is a common set of agreements regarding what is expected of him and how these expectations are to be evaluated» (p. 267).

Des études plus récentes ne font que confirmer ce fonctionnement chaotique. Ainsi, Borko, Eisenhart, Underhill, Brown, Jones et Agard (1991) ont découvert que le futur enseignant était soumis à plusieurs pressions qui influençaient ses choix éducatifs et sa pédagogie. Ces pressions sont souvent contradictoires et proviennent de sources diverses : les procédures universitaires d'évaluation, le type d'élèves auprès desquels ils interviennent, les enseignants de l'école, etc. Ces auteurs soutiennent que les formateurs de maîtres ont trop tendance à simplifier la réalité de l'enseignant en formation : ils insistent pour que soient prises en compte les variables sociales et pédagogiques qui caractérisent la situation du stagiaire.

L'un des facteurs souvent repris dans les recherches sur la supervision concerne la dichotomie entre les cours universitaires et la pratique dans les classes. À cet égard, il est intéressant de citer les résultats de la recherche de Jacknicke et Samiroden (1991). Ces auteurs rapportent que tous les stagiaires ressentent cette séparation comme improductive et suggèrent que leur formation se fasse en complète interaction de l'université avec le milieu de stage. Ils soulignent largement le manque de coopération entre les divers milieux de formation qui ne fait qu'ajouter au dysfonctionnement de la triade et à la confusion des futurs enseignants.

2.1.2 Les répercussions sur la formation du futur enseignant

Les répercussions de cette situation sont souvent soulignées par les chercheurs. Certains, comme Barrows (1979) et Pritchard (1974), indiquent que la répartition du pouvoir entre le superviseur universitaire et le maître associé se fait trop souvent au détriment du stagiaire. Barrows trouve qu'une répartition de tâches qui remet au maître associé l'entière responsabilité de la formation pratique et celle de l'évaluation au superviseur universitaire est nocive parce qu'elle encourage l'apprentissage de techniques plutôt que le développement de la «réflexivité» et de l'autocritique chez le futur enseignant.

Quoi qu'il en soit, tous, responsables aussi bien que chercheurs, s'entendent sur la nécessité de clarifier le jeu des interactions entre chacun des membres de cette triade. Cette disposition permet d'assurer l'harmonie dans l'équipe, particulièrement en ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement et la philosophie de l'éducation. Alors seulement le stagiaire est moins porté au conformisme : il peut exprimer sans crainte ses idées innovatrices et réfléchir avec plus de sérénité sur sa pratique pédagogique.

Depuis une dizaine d'années, diverses expérimentations destinées à vérifier le bien-fondé de démarches innovatrices dans le domaine de la supervision des futurs enseignants ont vu le jour. Les résultats obtenus méritent qu'on s'y arrête quelque peu. Dans les triades en situation de dysfonctionnement, les relations sont caractérisées par la formation d'une alliance de deux des membres contre le troisième : le maître associé développera alors une attitude protectrice envers le stagiaire et tous les deux résisteront à l'influence du superviseur universitaire. Ils présenteront une situation dans laquelle il n'y a pas de problèmes en refusant de se pencher sur le développement personnel et professionnel de l'étudiant en formation. Très souvent, le maître associé ne sera pas en mesure de se dissocier de la démarche de formation du futur enseignant. Ce dernier sera le lieu de transferts qui risqueront fort de nuire à son apprentissage.

Ces diverses situations s'appuient la plupart du temps sur des idées reçues qui ont la vie dure. Ainsi, on soutient souvent que les stagiaires arrivent dans le milieu scolaire avec des idées nouvelles et libérales, contrastant avec les idées conservatrices et traditionnelles des maîtres associés. Cette position se défend plutôt mal si l'on tient compte des résultats des recherches effectuées récemment dans le domaine. Zeichner et Grant (1981), Kagan (1992), par exemple, ont démontré que plusieurs stagiaires commencent leur stage avec des points de vue plus autoritaires face aux élèves que ceux des maîtres associés. Plusieurs en effet, comme l'indiquent nos travaux sur le sujet, sont «centrés» sur le maintien de la discipline en classe et cela à tout prix.

Une deuxième idée reçue porte sur la conviction que l'université n'enseigne que de la théorie alors que les partenaires du milieu scolaire sont les seuls détenteurs de la pratique. Cette dichotomie simpliste a été dénoncée par plusieurs auteurs, dont Ferry (1979). Comment les enseignants et, particulièrement, les maîtres associés pourraient-ils jouer leur rôle de formateurs sans se préoccuper d'une réflexion sur leur pratique qui se trouve à la base même de toute théorie? À cet égard, les recherches de Schön (1987) sont éclairantes et soulignent assez la nécessité d'une «réflexion dans l'action et sur l'action». Ceci n'exclut en rien la nécessité pour l'université de travailler en direct, avec le milieu scolaire, à établir avec ce dernier une collaboration véritable avec ses partenaires dans l'entreprise de formation des enseignants de demain.

La mise en perspective de ces idées reçues nous permet de constater que le fonctionnement de la triade dépend en bonne partie des perceptions que se font ses membres, des rôles, des tâches et des fonctions de chacun.

2.1.3 L'apport de la collaboration et de la communication

La collaboration entre les divers membres de la triade s'avère bénéfique selon les résultats des nombreux travaux qui portent sur cette question. Les rencontres entre toutes les parties en présence permettent d'engager une réflexion sur les processus d'apprentissage et d'enseignement : elles permettent d'établir un pont entre la culture universi-

taire et la culture du milieu scolaire. La formation du stagiaire, sa compréhension de diverses méthodologies et la pratique de la classe se retrouvent au cœur de cette démarche unifiée, pour ainsi dire.

De plus, selon McIntyre et Morris (1980) et Zervin (1974), quand il y a accord entre les membres de l'équipe de supervision, le stagiaire développe moins d'attitudes conformistes, se sent accepté dans ses démarches innovatrices et développe une approche réflexive. Plus récemment Egan (1982) en arrive aux mêmes conclusions à la suite d'une expérience portant sur les dimensions écologique, psychologique et interactives du stage en milieu scolaire.

Pour ce qui est des modalités de communication, comme telles, entre le maître associé, le superviseur universitaire et le stagiaire, elles sont au centre de la triade ainsi formée. Dans son étude, Calderhead (1987) constate que le vocabulaire employé par les uns et les autres ne renvoie pas aux mêmes réalités. Cet auteur conclut que les superviseurs et les supervisés doivent en arriver à un langage commun qui facilite leur communication. Un tel objectif ne saurait être atteint sans une mise en commun des attentes et des démarches de chacune des instances concernées. Nous avons pu constater, par exemple, que le vocabulaire concernant l'évaluation devait être clarifié en ce qui concerne les attentes de l'université et celles du milieu scolaire lors de rencontres avec des maîtres associés.

3. LIGNES MAÎTRESSES ET PISTES DE RECHERCHE

3.1 Lignes maîtresses

Plusieurs lignes maîtresses se dégagent de cette recension des écrits. En voici quelques-unes :

- les rôles, tâches et fonctions de chacun des membres de la triade doivent être clairement établis;
- il importe de clarifier la terminologie employée par chacune des instances afin de diminuer les risques de confusion;

- l'influence du maître associé sur le futur enseignant est profonde, d'où la nécessité de procéder à une sélection et à une formation de ces derniers;
- le rôle du superviseur universitaire doit être redéfini à partir des nouvelles tendances en formation des enseignants; là encore, la question de sélection et de formation ne saurait être éludée;
- la dimension pratique de la formation doit s'arrimer à la formation universitaire au risque de dichotomiser la démarche de formation du futur enseignant;
- le lien entre le superviseur universitaire et les autres membres de la triade est renforcé quand le premier possède une bonne connaissance du milieu scolaire et démontre une implication réelle dans le processus de formation pratique du stagiaire;
- le stagiaire doit être «intégré» le plus possible aux recherches portant sur son développement professionnel : cette disposition représente un élément de formation important et contribue à susciter chez lui une plus grande motivation pour des activités de ce type.

3.2 Pistes de recherche

Comme le suggère Kagan (1992), les rôles ainsi que les relations entre les personnes concernées par le processus de supervision n'ont pas encore reçu toute l'attention qu'ils méritaient vraiment. C'est pourtant là l'une des avenues les plus prometteuses pour améliorer la formation des maîtres. La poursuite d'une analyse approfondie des interactions entre le stagiaire, le maître associé et le superviseur universitaire est devenue impérative.

Une attention particulière devrait être portée à la participation du stagiaire à sa propre formation. Pour leur part, Berg *et al.* (1986) rapportent que les triades dans lesquelles le futur enseignant est inséré à part entière représentent une expérience bénéfique pour tous les participants. Il s'agit ici de prendre en compte une redistribution du pouvoir. Barrows (1979), pour sa part, a ouvert une avenue intéressante de recherche en analysant les relations hiérarchiques entre les divers membres de la triade.

Plusieurs autres pistes de recherche seraient ici à mettre en évidence. À titre d'exemple, la sélection et la formation des superviseurs universitaires, des maîtres associés et la préparation des futurs enseignants à l'intervention dans le milieu scolaire.

En effet, la sélection et la formation des maîtres associés est l'un des domaines les moins étudiés. La plupart du temps, ces derniers sont recrutés sur une base volontaire et ne sont pas rémunérés pour leurs services. Il serait également utile d'analyser les motifs qui conduisent un enseignant à devenir maître associé : les travaux sur le sujet sont soit inexistants, soit peu approfondis. La même question se pose en ce qui concerne les superviseurs universitaires. Les renseignements concernant leurs attentes, leur origine et leur formation nous sont encore peu accessibles.

Quant à la nécessité d'assurer une meilleure formation aux superviseurs et aux maîtres associés, elle fait l'unanimité chez presque tous les chercheurs selon Griffin (1981). Cette formation devrait, selon lui, porter sur les méthodologies de recherche, les relations interpersonnelles, les particularités socioculturelles, l'organisation de la classe et le développement du soi professionnel, pour ne citer que quelques éléments du programme qu'il propose.

Quant aux stagiaires eux-mêmes, il serait utile de poursuivre des recherches plus approfondies sur les activités d'«immersion» qui leur sont destinées. On connaît encore mal le type de relations qui s'établissent entre eux et les autres membres de la triade. Il serait utile de poursuivre des analyses sur le niveau de compatibilité entre le stagiaire et le maître associé dans le prolongement des travaux de Boshee, Prescott et Hein (1978).

CONCLUSION

Les travaux, dont nous venons de recenser brièvement les résultats, nous donnent un aperçu des correctifs à apporter à la formation pratique des futurs enseignants. Ils procèdent d'une volonté d'évaluer l'efficacité de pratiques en cours. La recherche, dans ce contexte, occupe une place importante : elle permet de mieux saisir les conditions les plus

favorables au développement des compétences professionnelles des étudiants en formation des maîtres. La mise en place de dispositifs continus de mesure nous apparaît indispensable, au risque de recommencer sans arrêt les mêmes opérations sans obtenir de résultats valables. À cet égard, il serait utile de poursuivre une étude attentive et longitudinale des mécanismes de supervision des stages. Le fonctionnement de la triade devrait également être analysé plus en profondeur. Il ne suffit pas de dénoncer les limites d'une démarche linéaire du type «simple transmission de connaissances» : superviseur universitaire-maître associé et stagiaire, il convient également d'expérimenter de nouvelles approches destinées à remettre en question ce processus hiérarchique. Déjà, certains résultats de recherche devraient être pris en compte. Ainsi, dans le dessein de susciter une collaboration véritable au sein de la triade, plusieurs auteurs recommandent justement une redéfinition des rôles, des tâches et des fonctions de chacune des personnes concernées par la formation du futur enseignant.

Par ailleurs, l'arrimage savoirs théoriques-savoirs pratiques constitue l'un des points névralgiques de la formation des futurs maîtres. Trop souvent, les enseignants universitaires se tiennent, ou sont tenus à l'écart de la dimension «appliquée» de leur tâche de formateurs. Cette situation crée un ressentiment de plus en plus évident dans le milieu scolaire. La professionnalisation des enseignants passe par une meilleure saisie des réalités du milieu scolaire. La formation à la recherche des futurs enseignants ne saurait se faire en vase clos. Hugon et Seibel (1988) le soulignent à juste titre, il ne faut pas craindre de recourir à la recherche participante : elle possède une pertinence évidente quand il s'agit de produire en collaboration des connaissances nouvelles.

Ces démarches de recherche s'inscrivent dans le prolongement des travaux effectués par les chercheurs dans le domaine de la formation des enseignants (Gillet, 1987; Housego, B.E., 1990; Walker et Boutin, 1993) et bien d'autres. Elles favorisent le développement des connaissances du milieu scolaire en tenant compte de l'expérience des divers acteurs.

En définitive, poser la question des types de recherches qui permettent d'évaluer l'efficacité de nos pratiques de formation, cela revient, entre autres, à analyser les modalités de formation des futurs enseignants

et notamment celles de l'arrimage entre l'université et le milieu scolaire. L'apport de ce dernier est essentiel au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, y compris en ce qui concerne la formation par et à la recherche.

RÉFÉRENCES

BARROWS, L.K. (1979).
Power relationships in the student teaching triad. Communication présentée à l'American Educational Research Association. San Francisco, Californie, 8-12 avril.

BERG, M. *et al.* (1986).
Partners in supervision : A critical supervision model program. San Diego State University. Communication présentée au Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Californie.

BERG, M. et Murphy, D. (1989).
The effect of preservice clinical supervision on beginning teachers. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Californie, 27-31 mars.

BORKO, H., EISENHART, M., UNDERHILL, R.G., BROWN, C.A., JONES, D. et AGARD, P.C. (1991).
To teach mathematics for conceptual or procedural knowledge : A dilemma of learning to teach in the «new world order» of mathematics education reform. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

BOSCHEE, F., PRESCOTT, D.R. et HEIN, D. (1978).
Do cooperating teachers influence the educational philosophies of student teachers? *Journal of Teacher Education,* 29 (2), 57-61.

BOUTIN, G. (1992).
Analyse de contenu de journaux de bord d'étudiants en formation des maîtres (document inédit). Famille de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

CALDERHEAD, J. (1987).
Cognition and metacognition in teachers' professional development. Communication présentée au Annual meeting of the American Research Association, Washington, D.C.

DUPUY-WALKER, L. et BOUTIN, G. (1993).
Pour une approche intégrée en formation des enseignants : l'apport de deux recherches. Actes du Colloque de l'Association francophone de recherche en éducation, Ottawa, Université d'Ottawa.

EGAN, K.B. (1982).
Caro, Laurie and Rita : *Three persons in the act of becoming teachers.* Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Reaserch Association, Wisconsin.

FERRY, G. (1979).
Le trajet de la formation. Paris : Dunod.

FULLER, F.F. et BROWN, O.H. (1975).
Becoming a teacher. *In* Ryan, F. (éd.), *Teacher Education. Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago : University of Chicago Press.

GILLET, P. (1987).
Pour une pédagogique ou l'enseignant praticien. Paris : PUF.

GOODLAD, J.I. (1965).
An analysis of professional laboratory experiences in the education of teachers. *Journal of Teacher Education, 16*, 263-270.

GRIFFIN, G.A. (1981).
Student teaching : a review. University of texas at Austin : Research and Development Center for Teacher Education.

GRIMMET, P.P. et RATZLAFF, H.C. (1986).
Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education, 37*(6), 41-50.

HOOVER, N.L., O'SHEA, L.J. et CARROLL, R.G. (1988).
The supervisor-intern relationship and effective interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education, 39*(2), 22-27.

HOUSEGO, B.E.G. (1990).
Student teacher's feelings of preparatness to teach. *Canadian Journal of Education*, 15(1), 37-56.

HUGON, M.A. et SEIBEL, C. (éd.) (1988).
Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation. Bruxelles : De Bœck-Éditions universitaires.

JACKNICKE, K.G. et SAMIRODEN, W.D. (1991).
Some perceptions of an internship program. *Alberta Journal of Educational Research, 37*, 99-118.

KAGAN, D.M. (1992).
Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.

MCINTYRE, D. et MORRIS, W. (1980).
Research on the student teaching triad. *Contemporary Education, 51*(4), 193-196.

MAXEY, P.F. (1982).
A consultant in the student teaching triad. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, les 19-23 mars.

MORRIS, J.E. et MORRIS, G.W. (1980).
Stress in student teaching. *Action in Teacher Education, 2*(4), 57-62.

OJA, S.N., DUPUIS, P. et BONIN, S. (1988).
Mentoring : Challenges and opportunities for collaborative supervision in the University of New Hampshire, Five-year teacher education program. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. Communication présentée au Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, San Diego, 13-17 février.

OUELLETTE, R. (1991).
Le vieillissement du personnel enseignant québécois. Direction générale de la recherche et du développement. Québec : Ministère de l'Éducation.

PAESE, P. (1989).
Systematic observation techniques to improve teaching. Project description, University of Texas.

PATANICZECK, D. et ISAACSON, N. (1981).
The relationship of socialiation and concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education, 32*(3), 14-17.

PRITCHARD, F.F. (1974).
Matching student teachers with cooperating teachers : A review of the literature.

SCHÖN, D.A. (1987).
The reflective practitioner. London : Temple Smith.

VOGT, M.E. (1988).
The preservice teacher-cooperating teacher relationship : An historical perspective. Communication présentée au Annual Meeting of the International Reading Association, Toronto, Canada.

WALKER-DUPUY, L. et BOUTIN, G. (1993).
Pour une approche intégrée en formation des enseignants : l'apport de deux recherches. *In* Libérer la recherche en éducation, travaux de recherches. Actes du 3e Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada (tome 2, p. 357-367). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

ZEICHNER, K.M. (1980).
Myths and realities : Field-baed experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education, 31*(6), 45-56.

ZEICHNER, K. et GRANT, C. (1981).
Biography and social structure in the socialization of student teachers. *Journal of education for Teaching, 1*(4), 196-204.

ZERVIN, J. (1974).
In the cooperating teacher's image : Convergence of social studies student teachers' behavior patterns with cooperating teachers behaviors patterns. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

DE LA RECHERCHE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : MODULATIONS

SIMONE BAILLAUQUÈS
Université de Picardie
Institut national de recherche pédagogique
Paris

INTRODUCTION

En France, à l'heure de la mise en place généralisée des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), le débat est vif, qui concerne la place et le statut à attribuer à la recherche dans la formation des enseignants.

Les questions qui se posent – et les réponses qui s'affrontent – touchent à tous les niveaux de la construction des instituts : au-delà d'une réflexion d'ordre théorique et pédagogique, des intérêts sociaux et institutionnels, corporatifs et intercatégoriels, personnels et économiques sont en jeu...

En effet, pour s'affirmer en son caractère universitaire donc en sa scientificité, l'Institut de formation des maîtres revendique – et il est tenu – de faire entrer la recherche dans son cadre et en ses activités. Tant est si bien qu'au-delà des relations que les nouveaux établissements nouent avec différents secteurs de la recherche universitaire proches ou plus lointains, certains d'entre eux décident de créer leur propre instance de recherche; celle-ci, appuyée sur des personnalités institutionnellement reconnues pour leur compétence en ce domaine, pourrait se voir décerner le label de «secteur» sinon de «laboratoire» scientifique.

Mais quelle signification peut prendre cette expression consacrée de «place de la recherche dans la formation des enseignants»?

- S'agit-il seulement, mais la démarche est déjà importante, de faire accéder les personnels de l'Institut aux données scientifiquement recueillies dans les champs disciplinaires, didactiques ou de l'éducation?

- Est-il question aussi de les impliquer dans une activité de recherche? Mais alors de quels personnels s'agit-il : de tous ceux qui s'adressent aux étudiants ou d'un certain nombre d'entre eux, déjà en activité de travaux universitaires? En se qualifiant, ils renforceront ainsi le caractère scientifique de l'Institut. Ou encore, tous les professeurs du premier et du second degré, futurs ou en cours de service, sont-ils concernés alors qu'ils sont en établissement de formation ou sur leur lieu d'exercice?
- On s'interroge enfin sur le champ et sur les types de recherche considérés, et sur le niveau d'implication des différents partenaires de la formation, en fonction peut-être des catégories auxquelles ils appartiennent. L'éventail des statuts dans une recherche est large, qui va de celui d'objet se prêtant aux investigations des scientifiques, exécutant peut-être leurs propositions, à celui de pair ou de responsable dans le groupe de travail.

Devant les enjeux précités, on conçoit les tensions, les conflits, les rejets et les revendications ou récupérations que nos collègues québécois ont dû connaître bien avant nous.

Mais au-delà, notons que ces débats et ces questions en eux-mêmes cruciaux concernent le sort fait à la recherche dans la formation des enseignants conçue d'abord comme instance institutionnelle, comme cadre et dispositif, et comme somme d'actions en rapport avec d'autres, extérieurs ou passés.

Qu'en est-il de la recherche dans la formation des enseignants lorsque celle-ci est considérée comme un processus global d'évolution psychosociale de l'individu? Ce dernier, en tant que personne, est beaucoup plus qu'un être à former : il est, quoi qu'on en veuille, acteur de sa formation. La formation du sujet est une histoire; elle est son histoire et tout autant, plus ou moins consciemment, son projet (Honoré, 1990).

L'option prise ici est très proche de celles de Beillerot (1988), de Dominicé (1990) et d'abord, fondamentalement, de celle de Ferry (1983); «la formation est d'abord un travail sur soi». Le processus de formation est une donnée d'efforts.

Sous cet angle, ce point de vue résolument humaniste voire optimiste qui nous guide, n'est pourtant pas celui de l'ange : en ses termes d'espaces et de temps, au-dedans comme au-dehors du sujet, ce cheminement de formation s'effectue dans l'assurance mais les contraintes du milieu. Il est unique et il se veut unifiant puisque d'intégration, il se veut «pour soi». Mais il se frotte toujours à l'altérité, il se risque à l'aliénation, il s'effraie aux déperditions.

Le processus de formation de la personne est celui, interactif, d'acculturation : de socialisation, donc; plus particulièrement encore sous ses aspects de professionnalisation.

Relativement à cette dynamique d'instauration de savoirs, de savoir-faire, de valeurs et d'attitudes professionnels, la formation n'est pas réductible à un enseignement, à un apprentissage ou à une éducation. Elle est en prise sur eux, elle les articule; elle les soutient et les déborde, les intégrant dans une même visée : à la rencontre dialectique des processus intérieurs et des procédures extérieures au sujet, la formation participe de – et à – sa construction identitaire. Elle le définit ainsi en son statut et en son rôle, comme pratiquant tel travail dans le cadre de telle profession spécifique, située et problématisée en son lieu et en son temps.

Mais plus particulièrement, cette fois, un enseignant «en formation» se professionnalise aussi en fonction de sa dynamique personnelle. Sa personnalité professionnelle se construit, se consolide ou se remanie au champ des correspondances et des affrontements – ou des écarts et des évitements – entre les caractéristiques du métier et les siennes propres. La personnalité professionnelle d'un enseignant est ce qui le désigne en sa «tournure d'être» dans et par son métier : comment il agit (ou réagit) et se perçoit (et se donne à percevoir), ce qu'il éprouve, ce qu'il attend ou ce qu'il craint, et comment il évolue – et se ressent évoluer... en fonction du sens qu'il confère à sa profession, et qu'il se donne alors à lui-même.

Dans cette perspective, la réflexion proposée va s'attacher aux apports supposés de l'activité de recherche à ce processus personnel de formation professionnelle des enseignants. Je dis bien «supposés», car

l'un de mes propos dans cet exposé traitera notamment de la question de l'identification des acquis de professionnalisation des maîtres par le biais de leur engagement dans une pratique de recherche. Il m'apparaît que la difficulté à reconnaître ces acquis autant qu'à les nier n'est pas encore levée. Alors, comment répondre aux questions ou aux propositions énoncées en ce domaine pour orienter les débats?

Je ne pourrai pas apporter ici de réponse définitive! Je vais tenter de poser quelques pas sur le chemin d'une clarification; celle-ci est d'autant plus ardue que les questions posées s'intéressent aux rapports de la recherche à la formation des enseignants tandis que mes propres travaux de recherche portent sur ces mêmes enseignants et sur leur formation. Ainsi la problématique semble-t-elle se redoubler, au risque de quelques confusions; il me paraît d'autant plus nécessaire de la dégager au moins en partie; tel sera l'autre propos, central, où s'inscrit le premier.

Cet essai de dégagement de la problématique de la recherche sur la formation des enseignants lorsque celle-ci est appréhendée selon le point de vue précité est le premier que j'effectue; il demande à être repris et transformé! Ce que je me propose de faire en d'autres circonstances.

Pour l'inaugurer, je vais m'appuyer sur quatre travaux de recherches concrètement entreprises sur et avec des enseignants. Ces travaux seront exposés le plus brièvement possible;

- ils seront considérés à partir de leur apport dans le domaine scientifique d'une part et (on voudrait pouvoir dire) «conséquemment» dans celui de l'andragogie. Il s'agit ici de l'intérêt social de ces recherches, pour les pratiques de formation des maîtres;
- ils seront examinés par rapport au bénéfice que les enseignants qui ont pris place dans ces travaux ont pu en tirer pour eux-mêmes, personnellement et professionnellement. Cette interrogation concerne l'inscription de la pratique de recherche dans leur processus de formation;
- ils seront étudiés quant à la place et au statut qui leur ont été conférés dans cette pratique, et quant à la manière dont ils l'ont assumée (acceptée, conquise ou refusée).

Les deux derniers points entretiennent sans doute (mais c'est une hypothèse) des rapports étroits : comment s'articulent-ils à la première? Nous touchons là, semble-t-il, les points essentiels sinon le nœud de la problématique à explorer.

1. Le travail sur soi : au seuil de la recherche ou à plein dedans?

Le premier exemple cité pour aller dans le sens de cette réflexion est celui d'une recherche sur «l'élucidation de la relation pédagogique vécue dans sa classe», conduite à l'Université de Mons en Belgique auprès d'enseignants des premier et second degrés, et «avec eux»[1]. Il s'agissait de poser une recherche pour une formation qui optimiserait la qualité psychologique de la relation pédagogique mise en œuvre par des enseignants en poste. Tous volontaires, les participants ont été réunis en petits groupes de six à neuf personnes, une fois par semaine pendant trois mois. Il leur avait été proposé d'exprimer leurs vécus de la relation pédagogique et d'avancer dans leur réflexion en faisant retour si et quand ils le désiraient, sur leurs propres énoncés qui étaient enregistrés.

Les hypothèses de départ portaient :

- «sur l'impact – en réciprocité – de son expérience pédagogique sur le développement personnel[2] de l'enseignant;
- sur le caractère particulièrement formatif du petit groupe [...] selon la démarche transférentielle entre la pratique quotidienne du maître et le séminaire de formation;
- sur le soutien qu'une telle élaboration pouvait apporter à la gestion des rapports entre le développement du maître et sa pratique professionnelle».

Sous forme d'entretiens cliniques parfois soutenus par des documents, le travail des participants a été intense et en profondeur; il a porté essentiellement sur la question des implications respectives et réci-

1 Ce travail s'est déroulé sous la responsabilité de E. Breuse et en collaboration avec C. Quenon; il était commandité par le ministère de l'Éducation belge.

2 Je dirais aujourd'hui sur «la problématique personnelle» de l'enseignant qui inclut entre autres son développement.

proques du maître et des élèves dans la communication établie. Les enseignants ont réfléchi à la place et au statut de chacun des partenaires dans cette communication, relativement au savoir à enseigner – apprendre dans le groupe. Ils ont repéré la tension profonde et parfois dramatique mais vivace, créative, qui lie la perception de leur rôle social aux affects en jeu dans la relation pédagogique. En fin de parcours, ils ont échangé des techniques didactiques et, pour certains d'entre eux, ils ont ouvert leur groupe à une intervention extérieure pour «entendre parler de la pédagogie Freinet; là, au moins, le maître suit l'enfant».

Qu'est-ce qui est ressorti de cette recherche qui ne sera pas davantage détaillée ici puisqu'elle l'a été par ailleurs? (Breuse, Baillauquès et Quenon, 1986).

Pour ses auteurs et peut-être un peu pour le public qui a pu les lire, le savoir sur la dynamique de la relation pédagogique scolaire et sur la part personnelle que le maître y prenait et en retirait, a été en plusieurs points consolidé, étoffé, mis au clair. Les données ont pu être vérifiées d'un groupe à l'autre et référées à des travaux d'autres chercheurs (entre autres Hameline, 1971; Filloux, 1974; Baietto, 1982; Ranjard, 1984); elles s'y sont reconnues ou nuancées. En quelques lieux, elles ont pu étoffer le savoir déjà existant; je pense ici, par exemple, à «l'emprise dans la classe» ou à «la vocation comme idéologie». La première hypothèse a été confirmée par analyse du contenu des entretiens, de même que l'a été, tout au moins en partie, la deuxième, par le biais d'une étude conduite (selon plusieurs techniques) des évolutions du groupe. La réserve apposée à cette deuxième hypothèse provient d'abord d'une réflexion critique des chercheurs sur leur statut parallèle d'animateurs. Leur implication a pu conduire le premier groupe à un fonctionnement de type «psycho-familial». Cela étant, des enseignements ont été tirés quant à des précautions à prendre pour le deuxième groupe et pour ceux qui pourraient suivre.

La «locomotion» des groupes a pu être étudiée. L'évolution des discours des enseignants vers une réduction des manichéismes, vers une meilleure acceptation de leurs partenaires (les collègues, les parents), et dans le sens d'une décentration vers l'élève «qui veut grandir», a été mise en avant.

Sur d'autres points, les participants sont restés encore interrogatifs mais ouverts à la réflexion (le rapport au savoir) ou crispés sur leur position (la relation au groupe d'élèves, le rapport à l'institution).

Au terme de nos analyses, nous avons mis en avant l'importance d'un «suivi» de ce type de formation pour accompagner les praticiens dans leur avancée et, pour quelques-uns d'entre eux, dans une dynamique de réassurance après les questions qu'ils s'étaient posées à eux-mêmes. Nous avons reconnu l'intérêt (en théorie et en pratique) d'un appui sur une personne tierce apte à aider les animateurs à prendre distance avec l'activité où ils sont engagés et à mieux gérer les relations et leur propre position. Il s'agit d'un travail du formateur sur lui-même (avec son coéquipier) et plus précisément ici d'une élaboration de ses propres positions vis-à-vis des rapports «recherche et formation».

Cette recherche a aussi permis de dégager la nécessité d'ancrage d'un tel groupe de travail dans les réalités professionnelles: après que les maîtres se soient ainsi exprimés, après qu'ils aient «repensé» et formulé ce que cette expression traduit de leurs attitudes en classe et des impulsions qui les sous-tendent, de leurs problèmes mais aussi de leur désir de progrès, on peut passer à des projets et à des mises en œuvres concrètes sur les plans pédagogique ou didactique, ou relationnel. D'autres enseignants ou formateurs peuvent alors prendre le relais auprès des praticiens concernés. Ainsi, des propositions pour la formation des maîtres ont été émises et plus précisément pour une «formation psychologique» à la profession (Baillauquès, 1990); cela d'autant plus que dans les groupes (et dans d'autres ultérieurement), est apparu un rapport très complexe des enseignants à leurs formateurs : il s'agit d'une ambivalence trop lourde qu'il est nécessaire de travailler car on peut se demander, à entendre ces professionnels de l'enseignement, quelle retombée elle peut avoir sur leurs comportements vis-à-vis des élèves.

Qu'est-il advenu de la troisième hypothèse concernant l'impact de ce travail sur le «développement personnel» donc sur les pratiques professionnelles des participants? Rencontrés ultérieurement, seuls et en séances d'évaluation[3], les enseignants réunis ont dit qu'ils avaient été

3 L'une aussitôt à la fin de la période de travail, l'autre six mois après.

«entraînés à s'écouter», à «mieux se comprendre» et dans leur classe, à essayer de développer «d'autres attitudes envers les élèves» pour lesquels ils se disaient «plus disponibles», «plus confiants» parce qu'eux-mêmes étaient «moins crispés», «moins culpabilisés».

Faute d'avoir établi «le suivi» dont il a été question plus haut ou d'avoir observé les maîtres dans leur travail a partir de critères qu'il aurait fallu d'abord dégager, car il faut tenir compte des effets de groupe et de ceux des discours, nous nous sommes appuyés sur leurs assertions pour revenir mais avec une grande prudence, à cette hypothèse trop ambitieuse. Cependant nous avons conclu avec les participants sur le «caractère formatif» de ces réunions qui avaient au moins suscité la réflexion puis la remise en cause de certaines attitudes, avec la volonté affirmée de les contrôler. En ce sens, nous avons donné raison à Prost; il indique l'intérêt d'une «certaine participation à la recherche pédagogique» pour des enseignants qui pourront alors se décentrer davantage vers leurs élèves, à l'encontre de leur propre narcissisme (Prost, 1973, 1985).

À une question posée plus tard[4], j'ai répondu que si ces maîtres n'étaient «pas vraiment» en situation de recherche, pas même de «recherche-action», ils étaient pourtant dans une démarche d'exploration d'eux-mêmes, de ce qu'il en était pour chacun d'eux de son éprouvé de la pratique quotidienne. Cette activité personnelle était bien porteuse de savoirs, même si elle était éloignée d'un travail que ces participants auraient organisé dans le cadre d'une recherche académique.

Quant à leur entrée dans le protocole de la nôtre, celle-ci leur avait été d'emblée présentée dans sa première formulation. Ils ont été invités à réagir, à émettre des propositions. Ils se sont pour certains très brièvement, comme à la sauvette, «réentendus» à la lecture des entretiens enregistrés. D'autres les ont écoutés chez eux, plus longuement. Plusieurs d'entre eux sont revenus à l'Université pour retrouver avec nous des éléments et nous aider à les analyser, à faire le bilan du travail... Une séance leur a suffi. Plongés dans la profondeur de leur propre recherche d'eux-mêmes, ils sont restés sur le seuil de la nôtre telle que nous l'avions définie : au bord d'une pratique sociale cognitive, formalisée,

4 Pendant la soutenance de ma thèse (Juin 1988).

extérieure, qui ne les a concernés que pour ce qu'elle leur apportait de réponses à des questions qu'ils se posaient dans l'immédiat, et qui les touchaient au cœur. Une fois atteint un certain niveau dans la «prise de conscience critique» de leurs représentations, de leurs affects et de leurs conduites, le problème était-il résolu au point de ne plus exister? La «recherche» alors était-elle terminée? Peut-être, pour eux.

2. S'INSCRIRE DANS UNE RECHERCHE, EN SORTIR VITE POUR AGIR

La pratique précédente avait apporté des enseignements sur certaines précautions à prendre pour tenter d'être plus explicite quant à la participation des enseignants dans une recherche les concernant et pour mieux assurer leur propre objectivation de la démarche. Il fallait qu'il en soit ainsi depuis l'en-tête du protocole jusqu'à l'agrégation et l'analyse des données et à la vérification des conclusions, en passant par un retour critique (conceptuel et méthodologique) sur l'ensemble de la recherche. Jusqu'à quel point ces directions sont-elles compatibles? Deux recherches ultérieures successives fourniront peut-être d'autres éléments.

En un premier temps, des instituteurs qui avaient accepté de fournir en travaux d'équipe scolaires des informations et des réflexions sur «les influences formatives» qu'ils avaient pu expériencier et sur les rapports de celles-ci à leurs pratiques professionnelles, ont été invités à transcrire leurs discours enregistrés et à les analyser[5]. Ici encore, certains d'entre eux sont allés vers l'intérieur d'eux-mêmes pour reconnaître, par exemple, les modèles d'enseignants, «les enseignants-modèles» qui les avaient impressionnés et qu'ils s'épuisaient à atteindre ou à contrecarrer, à dépasser (Baillauquès, 1988). Dans la mesure où ces maîtres en poste travaillaient ensemble sur une lecture organisée de leurs énoncés, ils ont pu prendre une certaine distance vis-à-vis de leur histoire et de leurs positions psychologiques, s'interroger les uns les autres, et commencer à poser quelques modèles d'analyse, voire d'interprétation de leur propre dynamique de formation. Ils ont à ce moment-là, aidé à recueillir des éléments pour la recherche. Cependant, ces enseignants qui couraient vite aux déductions et aux conclusions (ah, que le chercheur peut

5 Il s'agissait d'une recherche de l'Institut de la recherche pédagogique (INRP) dans la cadre de l'Observatoire permanent des formations voulu par A. de Peretti.

être fourmi) ont tôt conclu l'affaire : ils ont trouvé et créé, en équipes de recherche... l'importance du travail en équipe pédagogique. Comme en un pied-de-nez bien inconscient, ils ont quitté pour la plupart la recherche en même temps, ou presque, qu'ils traitaient «en théorie» de l'ouverture de leur école à et sur l'extérieur.

En plusieurs lieux, les instituteurs se sont alors engagés ensemble dans des projets éducatifs concrets, ouverts aux partenaires de leur établissement et ils ne se sont pas intéressés à une investigation qui n'en finissait pas.

Les responsables et coanimateurs de la recherche (Daix et Adamczewski, 1989) ont rassemblé diverses données, riches mais un peu éparses, sur les influences formatives d'enseignants... et plus particulièrement sur celle d'un travail de recherche en équipe sur ladite équipe. Disons-le sans embarras intellectuel : la difficulté à tirer les fils conceptuels et méthodologiques a été grande pour nouer les conclusions de cette recherche en rapport avec son projet premier. Celui-ci a dérivé jusqu'à revenir à sa source pour se donner à lui-même comme sa propre preuve : nous avons reconnu là la satisfaction fascinée parce qu'involontaire, de la tentation formative du chercheur (Baillauquès, 1989).

Au moins cette preuve de l'impact professionnellement formatif d'une recherche sur les praticiens qui s'y sont engagés a été produite puisqu'en l'occurrence, ils se sont organisés en équipes à projets. L'élan d'ouverture et de travail vers les collègues et d'autres acteurs – de l'Éducation ou extérieurs – s'est réalisé ultérieurement dans la construction groupale plus large de partenariats professionnels, en prise sur le milieu.

Un autre apport de cette recherche laborieusement mais finalement obtenu a été celui d'une élaboration collective (entre les différentes parties prenantes) du sens de cette expression devenue banale de «ce qui est formateur» (Baillauquès, 1989). Alors, sont apparues des tensions relationnelles interstatutaires très fortes entre les «formés», leurs formateurs, les responsables institutionnels et les chercheurs. L'intérêt d'un tel échange de points de vue et de questions qui met en avant l'affron-

tement des offres et des demandes de formation, les cloisonnements entre les partenaires, les malentendus et les dominations est encore pour nous d'une grande valeur heuristique.

Pour la question qui nous préoccupe, il a manqué au travail conduit la tentative de repérage de son tournant : celui par lequel les instituteurs ont quitté la recherche pour s'en aller vers d'autres projets. Sous une pratique, d'autres se préparent, peut-être d'abord chuchotées, dans les discours qui portent la première avant d'en triompher?

L'autre temps de l'avancée de la mise en œuvre d'une réflexion sur la participation des enseignants à une recherche qui les concernent, est relaté dans le chapitre suivant.

3. Pratiquer une vraie recherche? Une approche plurielle

Des membres des équipes précédentes – instituteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs ou professeurs d'école normale – ont eux-mêmes proposé un nouvel objet de recherche dont ils ont défini la finalité et les objectifs : il s'agissait de travailler sur «la prise de fonction des instituteurs» pour l'améliorer; c'était un gros problème, qu'il fallait étudier de près. Les collègues se sont rassemblés sous la houlette d'A. Louvet avec qui j'ai conduit la recherche; ils ont recruté des comparses en investigation auxquels d'autres se sont joints, proposés par les chercheurs de l'INRP (Louvet et Baillauquès, 1992).

Ce noyau «d'instituteurs et de professeurs-chercheurs» a charpenté avec Louvet et moi-même le protocole de la recherche. Certains d'entre eux sont allés jusqu'au bout du travail qui a duré cinq ans. Ils ont participé tant à l'élaboration notionnelle qu'à la formulation et à la mise à l'épreuve des hypothèses, à la construction et à l'expérimentation des techniques et des outils de l'investigation. Celle-ci a pris deux directions : l'une était de recherche-action en plusieurs lieux bien délimités du pays avec des débutants, des maîtres en poste et différents acteurs qui avaient à voir avec la qualité de la «prise de fonction»; l'autre était une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de maîtres novices, rigoureusement constitué avec les services ministériels. Trois «équipes techniques» ont été montées pour faire apparaître, recueillir, analyser les

informations; celles-ci étaient fournies par les entretiens avec des instituteurs-arrivants et des collègues plus anciens, par les réponses au questionnaire, et par l'étude des circonstances locales susceptibles d'influer sur la qualité des débuts dans le métier.

Les cinq équipes locales, qui ont réuni près de cent participants sur la durée de la recherche, et les trois équipes techniques dont les membres étaient issus des précédentes ont abouti à des productions diverses, depuis quelques pages de réflexions jusqu'à des propositions et à des mises en œuvre expérimentales d'outils et de stratégies pour améliorer les débuts dans le métier (Baillauquès et Louvet, 1990) en passant par la rédaction de leurs rapports de recherche.

Celle-ci a-t-elle fourni des savoirs nouveaux, généralisables et utiles à la société? Il nous semble pouvoir répondre par l'affirmative en nous inspirant des réactions, des demandes et des décisions qui ont suivi notre travail au fur et à mesure des présentations multiples que nous en avons faites auprès des publics différents. Le phénomène psychosocial des débuts dans le métier a été au maximum dégagé et étudié, tant au travers d'une approche compréhensive des enseignants qui se disaient que par le biais d'une investigation davantage cadrée et transversale. Le rapport de la qualité de ces débuts aux circonstances locales, à la formation des praticiens et à leurs caractéristiques propres a été mis en avant. La difficulté de la première prise en charge professionnelle a été reconnue comme un phénomène général, par delà les paramètres précédents : pour bien des praticiens arrivants, ce moment est vécu comme une crise identitaire profonde. Cette entrée dans «la première classe» (Baillauquès et Breuse, 1993) est à distinguer de la première année d'exercice et de la prise de fonction, conceptualisée comme «une dynamique d'appropriation progressive par l'enseignant du statut et du rôle professionnels et de sa façon d'être, dans ce statut et dans ce rôle». Alors, en quelques lieux des récits, les progrès des sujets en démarrage professionnel, le processus et les conditions des dépassements de la première période critique ont donné lieu à des interrogations liminaires. Celles-ci sont à reprendre et à étoffer dans la mise en œuvre d'une recherche plus «ciblée»; elle toucherait à plein le sujet qui nous intéresse puisque le rapport de la prise de fonction à la formation du professeur est une donnée essentielle de

la recherche conduite. Par «formation», il faut entendre aussi bien les études premières que la préparation professionnelle, l'articulation de celle-ci à la professionnalisation en cours de service, et le rapport du sujet à sa formation. Il s'est avéré que les enseignements professionnels reçus étaient comme rejetés au début du travail. À quel moment seront-ils ultérieurement récupérés, s'ils le sont un jour? Le seront-ils par tous les praticiens?

Voici un objet de recherche peut-être à venir, essentiel pour améliorer le métier et les entraînements qui y conduisent. Il sera sans doute opportun alors de mettre en phase cette question avec d'autres concernant la catégorie professionnelle du maître, la discipline exercée (et peut-être le niveau d'enseignement) et ses savoirs acquis avant la formation initiale au métier.

D'un autre côté, au cours du colloque relatif à «la place de la recherche dans la formation des enseignants» qui s'est tenu à l'INRP en octobre 1990, des participants nous ont demandé si cette pratique de recherche avait été formative pour les collègues qui s'y étaient engagés, en quoi, et si nous pouvions le prouver? Nous avons mis en avant :

- un développement de la connaissance du milieu environnant l'école, tant sur les plans géographique, humain et économique, qu'institutionnel;
- la mise en route d'un partenariat avec différentes personnalités hiérarchiques, politiques et syndicales ou engagées dans des actions culturelles;
- une participation directe ou non de certains enseignants de ces équipes à la formation ou à l'adaptation au premier emploi de leurs collègues arrivants;
- l'élaboration «d'une valise pédagogique» qui rassemblait divers documents (manuels, fiches de cours, listes de personnes ou de lieux, ressources, etc.).

Nous n'avons pas développé ce qui aurait pu l'être sur le plan des capacités cognitives et relationnelles et des attitudes : curiosité, démarches de rigueur, travail avec d'autres, prise de conscience d'un phénomène

professionnel et de certaines responsabilités individuelles et collégiales vis-à-vis des nouveaux collègues.

Ces acquisitions supposées sont-elles des éléments de professionnalisation? Oui, plus encore si nous considérons cette dernière comme non restreinte à l'acquisition d'une technicité dans la pratique d'enseignement ou même d'une capacité de réflexion théorique sur cette pratique. Si nous optons pour la définition que les sociologues donnent à une profession (spécification et élévation des savoirs et des savoir-faire mais aussi, sens de l'intérêt public, appartenance à un groupe professionnel qui s'identifie et se situe par rapport aux autres et qui s'attache à son propre développement), nous reconnaissons que sous un aspect et sous d'autres cette recherche a pu toucher à un développement de la professionnalité des enseignants qui l'avaient pratiquée.

Cependant, comment vérifier la réalité de ces acquisitions, leur réinvestissement et, partant, leur installation durable?

Aux membres du colloque qui nous interrogaient, nous avons aussi avancé que dans la mesure où notre projet de départ n'était pas de formation mais de recherche, nous n'avions pas d'emblée arrêté des critères qui nous auraient permis d'évaluer le niveau d'approche ou l'atteinte de ces objectifs.

Maintenant, les instituteurs, leurs formateurs et les autres participants sont-ils entrés dans une pratique de recherche telle que les scientifiques classiques peuvent la définir?

Nous pouvons considérer que la nature et le niveau des engagements ont été très différents selon les personnes et les groupes de travail. Pour ce qui avait trait à la recherche-action, un contrat (verbal) a préservé les travaux de telle manière que chacun des participants effectue jusqu'à son terme la tâche qu'il s'était assignée (généralement pour une année scolaire). La plupart des collègues ont collaboré aux productions de stratégies et d'outils d'optimisation des débuts, mais la demande des chercheurs de revenir explicitement sur «ce trait d'union qui lie les deux mots de recherche et d'action» pour une interrogation épistémologique n'a pas abouti. Ceux qui étaient entrés dans «les équipes techni-

ques» se sont montrés intéressés par des axes de la problématique non seulement liée à l'objet mais à la recherche elle-même, et à leurs rapports»[6].

Les mêmes et les correspondants des groupes locaux avec les chercheurs de l'INRP ont participé avec chaleur et attention à la diffusion des travaux et des résultats. Globalement, le groupe s'est amenuisé au fur et à mesure que nous quittions les activités concrètes pour en rédiger une analyse critique; plus encore, pour les dépasser dans d'autres réflexions et théorisations.

Cette pluralité des entrées, des démarches et des niveaux académiques de scientificité dans la recherche pour les enseignants qui l'ont effectuée a été remarquable et intéressante à plusieurs titres, qui seront abordés infra. Elle n'a pas gêné la dynamique d'ensemble du travail... peut-être même l'a-t-elle enrichie.

La recherche qui suit, quatrième et dernier support de cette réflexion, intègre, tout autant sinon davantage, ce principe de diversité des participations et des approches. C'est une recherche encore en cours : ses apports dans le champ du savoir en éducation et dans celui de la formation des maîtres ne pourront pas être déjà définis. Cependant, parce qu'elle est d'emblée explicitement appuyée sur le modèle théorique exposé plus haut relativement à la formation, cette investigation renforcera le cadre d'analyse de la problématique à travailler.

4. Modulations

Cette recherche que je conduis actuellement à l'INRP existe depuis deux ans; elle a d'abord regroupé trente enseignants et formateurs ou responsables de formation exerçant à l'Université, dans les écoles normales (ils travaillent maintenant pour la plupart en IUFM) et sur «le terrain», dans les écoles ou les circonscriptions d'inspection. Aujourd'hui, cette équipe dite «nationale» a évolué et grossi puisqu'en plusieurs

6 Tout au moins pour ce qui concerne les pôles théorique et technique, pour reprendre l'analyse de De Bruyne, Herman et De Schouteete (1984). Les autres pôles, épistémologique et morphologique, ont eu moins de succès.

lieux du pays, elle s'est étoffée de l'arrivée d'étudiants en formation professionnelle et en université. Cette recherche a pris pour objet «la modulation de la formation initiale des professeurs des écoles».

Il s'agit de prendre acte de l'hétérogénéité des publics de futurs enseignants en formation : tant sur le plan des âges, donc des expériences et des responsabilités familiales, culturelles ou de travail, qu'à celui plus ou moins corrélatif des niveaux d'études, des disciplines et des cursus. Il s'agit, fondamentalement, de répondre aux nécessités et aux demandes des futurs enseignants d'être considérés comme des adultes capables et désireux de s'engager personnellement dans leur propre formation. Dans ce sens, ces étudiants revendiquent vivement d'ancrer celle-ci dans leurs connaissances déjà instaurées et dans la réalité multidimensionnelle de la pratique professionnelle à laquelle ils se préparent.

Relativement aux dysfonctionnements d'une formation professionnelle initiale qui ne savait pas répondre à ce problème, le Ministère a d'abord préconisé une «modulation de la formation» en termes de réduction ou d'augmentation des volumes horaires d'enseignement des disciplines, selon les connaissances déjà engrangées par les futurs enseignants.

Notre intention a été de dépasser cette conception de la modulation de la formation : d'interroger la notion relativement à d'autres, existantes, «d'individualisation» et de «personnalisation» de la formation. Un colloque de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation qui s'est tenu sur ce thème à Paris en 1991 a conforté le projet et la perception des distinctions à effectuer entre ces notions. Actuellement, on trouve indistinctement ces vocables dans les textes du Ministère, à l'intention des IUFM.

Nous avons défini la modulation comme une dynamique qui assure (à l'extérieur) et qui traduit (depuis l'intérieur) la personnalisation de la formation. Elle s'exerce en adaptation et en créativité relativement aux évolutions des réalités et des finalités professionnelles dans un cadre institué, en des lieux précis. Elle intègre la dimension temporelle.

La problématique de cette modulation est conçue comme celle de «rapports tensionnels» entre :

- processus intérieurs, procédures extérieures, projets et référentiel(s) de formation;
- concepteurs, organisateurs et formateurs;
- formateurs et étudiants...

Cette liste est loin d'être exhaustive; elle doit prendre en compte tout autant les tensions intra-individuelles qu'intersubjectives et celles qui se jouent entre les individus et les institutions...

Pour cette recherche, le champ du travail, c'est-à-dire la formation initiale professionnelle des enseignants, a été circonscrit entre la première année de préprofessionnalisation des étudiants à l'Université et la fin de la première année des débuts dans le métier.

Les hypothèses et l'avancée des travaux ont été exposés dans le colloque précité; nous ne les développerons pas ici, afin de ne traiter au plus près que la partie du sujet qui nous préoccupe.

Répartis en équipes locales mais plusieurs fois invités à se retrouver pour collaborer au projet commun, les chercheurs se sont attachés en centrant particulièrement leurs efforts sur l'un d'eux, à quatre axes de travail :

- l'étude sociodémographique des étudiants en formation (âge, situation, cursus d'études et de travail, etc.);
- l'analyse des attentes et des représentations relatives au métier et à la formation au métier (du côté des étudiants et des formateurs);
- l'étude des dispositifs mis en place dans l'Institut relativement à leur possible prise en compte d'une modulation;
- des suivis de pratiques d'une «formation modulée».

L'étude se voudrait transversale (portant sur plusieurs populations de la même année) et longitudinale (suivie d'une promotion d'étudiants, en quelques lieux).

On le comprend à la lecture des axes proposés et des intentions d'abord du travail. Cette recherche est une recherche sur et pour la formation initiale des enseignants; elle vise à proposer des dispositifs et des actions améliorés; elle comporte des aspects de recherche fondamentale et d'autres, de travail empirique et d'analyse praxéologique; elle intègre des études quantitatives mais elle se veut surtout clinique; elle s'appuie en plusieurs lieux sur une position phénoménologique.

Les grandes préoccupations actuelles sont celles de

- l'attribution de sens aux notions de «demande», «projet», «contrat»... de formation par les différentes parties prenantes. Nous mettons en place un protocole d'investigation des «projets personnels de formation professionnelle» des futurs enseignants, ainsi que d'analyse des négociations qui peuvent s'effectuer entre les étudiants ou les stagiaires, leurs formateurs, et les responsables et organisateurs locaux de la préparation professionnelle;
- conséquemment, l'interrogation des relations entre les représentations du métier et celles de la formation au métier et leur rapport aux savoirs académiques et expérientiels des étudiants. Pour ces derniers, il faut tenter de repérer les pratiques de «positionnement» dans leur formation : il s'agit de l'identification, voire de la reconnaissance des acquis pertinents;
- l'étude des dispositifs de formation (nous ne sommes pas outillés).

Le suivi de pratiques d'une «formation modulée» réunit dans le même groupe de formation-action des étudiants et leurs formateurs. Le problème est celui de la prise de distance des différents partenaires de cette formation vis-à-vis de leur objet de recherche commun, difficile à préserver en tant que tel et à aborder ensemble en position collégiale de chercheurs. Ici s'opère une transformation des relations qui jusque-là unissaient les formateurs aux étudiants : l'étudiant ou le stagiaire est parfois susceptible «d'enseigner la recherche» à son professeur. À la pointe des relations nouvelles de travail, la pratique commune de recherche, en interrogeant l'objet «formation» comme expérience partagée par les maîtres et les élèves et en essayant d'agir sur elle, peut entraîner d'importants bouleversements. Cette situation concrète qui institue la recher-

che et la formation dans leurs possibles affrontements nous ramène au projet central de notre interrogation première.

Cette recherche sur «la modulation de la formation initiale des enseignants» cristallise, nous semble-t-il, les différents éléments (et leurs articulations) de la problématique des travaux effectués.

Les enquêtes sur les projets personnels de formation professionnelle à partir de l'histoire et des attentes et représentations des futurs enseignants, celles qui s'attachent à l'ordre du socioculturel ou aux dispositifs et aux actions de formation, illustrent bien la définition précédemment proposée pour la formation. On s'en souvient, cette dernière a été énoncée en tant que processus intime chez la personne, appuyé sur son itinéraire et sur son projet, et sur ses propres créativités; mais, tout autant, ce cheminement d'affirmation et de recherche d'accomplissement personnels, est influencé par les déterminismes sociaux, les influences culturelles, les contraintes et les pressions des dispositifs et des actions de formation institutionnalisée.

Dans cette perspective, comment étudier ce qui peut en être de la formation des enseignants, futurs ou en poste, sans passer d'abord par eux-mêmes qui sont les premiers et les seuls à pouvoir la dire, ou tout au moins tenter de la dire? Et comment alors ne pas travailler avec eux dans un travail de recherche sur eux et pour eux?... Sauf à s'en tenir soit à des comportements observables ou à d'autres productions analysables, qui seraient considérées comme des manifestations possibles du processus sans procurer quelques moyens de repérer au plus près celui-ci, dans sa profondeur et dans sa mouvance...

Dans l'option choisie pour ce travail, le problème est d'abord attaché au point de vue phénoménologique : les données que la recherche engrange proviennent, en un premier temps, des sujets qui parlent, des acteurs qui se disent dans la conscience qu'ils ont de la situation où ils se trouvent et du rapport qu'ils entretiennent avec elle. On travaille d'abord sur des discours qui eux-mêmes expriment des représentations avec le risque encouru par le chercheur et par son interlocuteur, d'une traduction-trahison. Celle-ci peut aussi bien s'exercer par maladresse ou par

résistance de la personne à se rechercher, que par adhésion à un idéal d'elle-même qui l'emporte sur quelques vérités psychologiques; de plus, la pression de la conformité est à l'œuvre dans les interactions avec les autres et plus particulièrement avec le chercheur. On pense ici par exemple aux maîtres qui relataient l'expérience pédagogique vécue dans leur classe ou celle qu'ils avaient brutalement «essuyée» à l'entrée dans le métier.

Tant pour ce qui concerne ces éprouvés de la pratique quotidienne ou de la première classe que pour ce qui peut être recherché d'un projet personnel de formation professionnelle, la complexité de l'objet du travail, sa pluridimensionnalité, l'ancrage de ses résonances dans des lieux plus et moins conscients de la psyché, ne facilitent ni la tâche du chercheur, ni la mise en avant d'un niveau «correct» de scientificité de sa méthode et de ses résultats.

Pour pallier ce problème et pour faire avancer encore le travail, l'exigence dans la clarification des notions comme dans l'explicitation des démarches et des limites reconnues et des interrogations restantes est une précaution minimale.

D'autres modalités de ou dans l'investigation vont permettre de fiabiliser et de stabiliser les données recueillies au travers de l'attitude compréhensive et de l'étude herméneutique. Qu'il s'agisse des premiers groupes de travail présentés ou des études plus individuelles, le recours à la «triangulation» renforce les analyses, consolide ou corrige les hypothèses, installe les données recueillies. Nous pensons ici à une pluralité de chercheurs ou d'approches et de techniques, à une référenciation autre que celle des travaux en cours ou, dans le cas d'un travail d'interprétation des discours, à une supervision extérieure. L'approche clinique soutient la prise en compte des subjectives particularités mais elle étudie la personne dans son rapport à la situation où elle se trouve; celle-ci fait donc partie de la description et de l'analyse qui assurent une prise sur les réalités extérieures, et objectivent l'expression des éprouvés. D'autre part, cette approche multiplie les cas étudiés et elle peut se servir d'outils de complément (Lagache, 1949). Le travail s'engage alors dans le respect des différences et la reconnaissance des similitudes. La recherche qui surplombe la pluralité des expressions, des écoutes et des élaborations,

aide précisément à repérer ces différences et ces similitudes relativement aux éléments de savoirs plus transversaux sinon plus généraux qu'elle peut fournir.

Plus encore, il arrive qu'un travail quantitatif vienne compléter ou obliger à revoir les interprétations cliniques, et réciproquement. Tel a été le cas de la recherche sur les débuts dans le métier, et tel l'est déjà de celle relative à «la modulation de la formation».

Et la recherche-action? On connaît la suspicion de non-scientificité portée sur ce vocable ambigu ou fourre-tout qui recouvre des pratiques différentes dont trop d'entre elles manquent à bénéficier de cette «vigilance critique» sur laquelle De Bruyne, Herman et De Schouteete (1984) insistent tant. Il nous semble que la réflexion épistémologique sur les critères de scientificité d'une praxéologie est encore à développer. Cependant, relativement à une recherche-action qui peut porter sur une formation comme pour ce qui concerne la dernière recherche présentée supra, nous avancerons l'idée que les travaux effectués gagneront en pertinence et en cohérence vis-à-vis de l'objet étudié, dans la mesure où celui-ci – le processus de formation – ne peut être abordé sans être mis en rapport avec les instances et les dynamiques extérieures dans lesquelles il se fonde et sur lesquelles, çà ou là, il peut agir.

Le processus de formation est bien un «objet» intérieur à la personne qui se propose à la recherche, mais il ne peut être investigué sans en référer corrélativement aux cadres et aux agirs extérieurs, et extériorisés. D'où la grande difficulté de nos travaux puisqu'ils portent – ou voudraient porter – sur des dynamiques de rapports relationnels, d'éprouvés et d'actions, à la rencontre du «dedans» et du «dehors» de l'individu.

L'implication des enseignants dans une recherche qui les concerne et qui s'adresse plus précisément encore à leur formation est l'illustration même de ce propos.

Dans une recherche, la personne étudiée quant à sa formation ne reste pas neutre ni inactive : sous le regard de l'autre et dans ses propres réponses qui sont souvent des relations (même minimes) d'elle-même et

que le chercheur lui renvoie, elle s'implique en voulant... «s'expliquer» et s'explicite en s'impliquant. Elle se forme encore un peu, ce faisant. Le chercheur ne peut pas évacuer, comme phénomène de formation autant que de recherche, ce mouvement immanent que Dominicé dit «en plein vol», sous peine de négliger une donnée de plus, pour sa recherche. Son problème alors sera d'une part d'interroger la formation «déjà acquise» au regard de celle qui se met en cours, et vice-versa; d'autre part, de ne pas céder à l'illusion du «tout est dans tout» (la formation est dans la recherche et celle-ci est dans la formation) ni à son désir de rechercher son propre pouvoir de formation.

Tel est bien pour notre propos le fond du problème : tant sur le plan épistémologique que sur celui de l'élaboration méthodologique, la distinction est à préserver entre ce qui est voulu comme une recherche (à définir en sa catégorie scientifique), comme une action ou comme une formation. Ces trois dynamiques se rencontrent en bien des points. Les articulations sont à reconnaître, à situer, à définir en leur identité et en leurs fonctions, mais les dynamiques ne sont pas à confondre même si et plus encore peut-être, la recherche porte... sur les apports de la recherche dans le processus de formation des enseignants.

Mais quelle place et quel statut ces derniers vont-ils recevoir ou s'attribuer dans la recherche? Sans doute les réponses seront-elles différentes selon le niveau de la formation professionnelle (initiale, continuée ou au début du travail).

On serait d'emblée tenté de soutenir que les maîtres en formation initiale ont d'abord à acquérir des savoirs et des savoir-faire de base qu'ils devront mettre à l'épreuve de leur pratique; cette optique pourrait être adoptée d'ailleurs pour des collègues en poste qui ont pour certains à consolider leur professionnalité, pour d'autres à expérimenter des méthodes ou des techniques nouvelles. Prost (1973, 1991) ou Perrenoud (1991) vont dans ce sens; ils préconisent un travail centré sur l'acte pédagogique et sur les élèves; il s'agit de développer non pas la construction de nouveaux savoirs, mais une appropriation active et critique des connaissances. Cette activité de recherche arrêtée dans le temps, portant sur un objet limité est en fait une forme de «pédagogie active», au détriment peut-être d'une grande rigueur scientifique. D'un autre côté,

Huberman insiste fortement sur la distinction de la recherche et de la formation; il défend l'idée que les scientifiques inaugurent des recherches «rigoureuses accompagnant de nouvelles pratiques» plutôt que des travaux «confirmatoires» (1987).

Alors on peut penser que peu d'instituteurs ou de professeurs accéderont à ce type de travail? Sans doute; la chose n'est pas si importante, car ce qui semble prépondérant en ce domaine est de rester attentif aux capacités et aux demandes des enseignants (futurs ou en exercice) autant qu'aux nécessités du métier; il est fondamental de ne pas partir avec eux dans l'illusion d'une pratique de recherche qui n'en est pas une, non plus que de s'en tenir au mépris d'intellectuels, ou encore au pragmatisme étroit de responsables qui vont s'appliquer à «laisser les maîtres à leur place»... figés dans la seule interrogation d'un manuel ou d'une courte démarche technique.

Loin de moi est l'idée de dévaloriser ce type d'études qui sont en bien des lieux de la pratique, pertinents et mobilisateurs d'améliorations, mais plus essentielle encore est la possibilité d'ouvrir aux maîtres, en matière de recherche(s), le large champ des possibles. On l'a vu, certains d'entre eux s'embarquent jusqu'au bout d'une aventure scientifique qui sous l'un de ses aspects au moins touche à leur profession; d'autres s'arrêtent au terme d'un projet concret, limité; d'autres enfin resteraient-ils en suspens, dans un entredeux? Peut-être faut-il craindre une telle position sans nom.

Qu'ils soient étudiants ou déjà praticiens, l'essentiel pour tous est d'être encouragés, même s'ils doivent d'abord, professionnellement, en asseoir sans conteste des bases solides, à questionner leurs connaissances et même s'ils le désirent, à se sentir acteurs de constructions cognitives nouvelles. Nous savons tous combien l'école et ses élèves ont besoin de ce souffle vivifiant des questions, de cette conscience que le savoir est là, tout proche, apparent et comme certain et pourtant toujours un peu caché, un peu mouvant, toujours à conquérir vraiment, dans le travail et le partage.

Au terme des travaux présentés, il semble pertinent de hiérarchiser sans doute les activités de recherche quant à leur fiabilité pour la construction de savoirs nouveaux mais, tout autant, de faire que le maximum d'enseignants soient au moins «en recherche»[7] pour leur formation personnelle et professionnelle. Particulièrement averti des risques de routine, de sclérose, d'enfermement des maîtres dans des petits savoirs qui répondent à l'angoisse d'incertitude, Ferry (1987) propose de stimuler avec eux un esprit plus attaché «à la problématique qu'à la méthodologie, aux questionnements plutôt qu'aux hypothèses, à la construction de sens plutôt qu'à l'administration de la preuve».

Je partage ce point de vue pour la formation de l'ensemble des praticiens, comme une position minimale. D'autres iront plus loin, par des chemins divers, sur des paliers différents.

Comiti (1988) défend, pour le bien du système éducatif, «le développement simultané et interactif des recherches dites fondamentales et des recherches-action-formation à l'origine des connaissances qui, bien que de type différent, sont aussi indispensables les unes que les autres».

On peut ainsi voir dans cette diversité, dans cette simultanéité et dans cette interaction, deux sortes d'intérêt : l'un concerne l'objet du travail de recherche qui sera enrichi d'une approche méthodologique plurielle; l'autre a trait aux enseignants qui peuvent se retrouver et collaborer au même projet, en préservant leurs préférences et leurs possibilités de travail.

On l'a perçu, les dernières recherches sont accessibles à des personnels de diverses origines et catégories qui peuvent s'y introduire par les entrées qui leur conviennent. Les équipes y sont dissemblables; des unes aux autres, la rencontre des cultures est parfois épineuse, ... quand elle ne l'est pas, même, dans leurs «propres murs»; elle est aussi créative non seulement pour les participants mais pour la recherche qui va s'enrichir des regards multiples, différents et parfois opposés.

---

7 Ferry G. (1987, 30) a renvoyé cette expression à son auteur, J.C. Filloux.

CONCLUSION

En général, les discussions qui portent sur la place et sur les fonctions de la recherche dans la formation des enseignants interrogent pour ces derniers l'utilisation possible des données de la recherche fondamentale; elles tendent en outre à valoriser, pour professionnaliser les maîtres, leur implication dans des recherches praxéologiques, surtout didactiques. Alors la querelle rebondit quant à la valeur scientifique de ces travaux. La «vraie» recherche serait-elle interdite aux enseignants qui ont à faire un autre métier ou, tout au contraire, verseraient-ils quotidiennement dans cette pratique, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose, sans le savoir? Cette dernière pensée, pour ses tenants, s'appuie sur un double fond : l'activité d'enseignement est à chaque instant une résolution de problème, donc une recherche; de plus, toute recherche est formative et toute formation est en quelque sorte une recherche.

Relativement à ces idées, auxquelles je n'adhère pas, la nécessité ressort d'être clair sur l'objet que le discours aborde sans pour cela pratiquer la persécution d'un scientisme obsessionnel ou frileux. Une recherche n'est rigoureuse qu'explicitement ancrée dans son *épistèmê*, appareillée de questionnements conceptuels et méthodologiques, de problématiques, d'hypothèses, de préoccupations de validation...

En ce sens, elle ne se confond pas avec une pratique de formation ni avec la seule production d'outils ou de démarches, même analysés. Pour autant, elle n'est pas forcément que de type «fondamental» : le travail praxéologique peut prétendre à la rigueur comme le peuvent tout autant (sur certains points) une recherche-action ou, parmi d'autres méthodes dans un cadre structuré, une approche clinique.

La réflexion sur soi, «semi-dirigée» ou «médiée», telle qu'elle peut être pratiquée pour explorer le processus personnel de formation, peut participer à la construction de savoirs utilisables non seulement pour ceux qui s'y sont engagés mais pour d'autres chercheurs, explicitement inscrits dans le champ des élaborations scientifiques.

Mais ces propositions pour une définition de ces pratiques sont à retravailler comme sont à interroger encore ces dernières.

Le travail des enseignants sur leur formation peut s'exercer selon plusieurs modes, à des niveaux différents, par rapport à des objets bien définis. Il est toujours «formateur» et même professionnellement, il touche ces maîtres dans leur interrogation d'eux-mêmes dans le métier; il peut aussi leur apporter cette réflexion fondamentale à travers eux mais pour les élèves, sur ce qu'il en est d'apprendre, d'enseigner et «d'être enseigné», de se former et «d'être formé».

C'est la raison pour laquelle je travaille actuellement sur la demande, le projet et le contrat de formation, avec des maîtres. C'est un travail de recherche, sur et dans la formation : il illustre très particulièrement la double problématique épistémologique et méthodologique de l'identification de l'objet, et des rapports dans une recherche de ses acteurs à leur pratique et au contenu sur lequel elle porte.

RÉFÉRENCES

BAIETTO, M.C. (1982).
Le désir d'enseigner. Paris : ESF.

BAILLAUQUÈS, S. (1988).
La question du modèle dans les discours des instituteurs. *Recherche et formation, 4*. Paris : INRP.

BAILLAUQUÈS, S. (1989).
Ce qui est formateur pour les uns et pour les autres dans la recherche. *In* Daix, F. et Adamczewski, S. (éd.), *Vers un processus de développement de la formation, de la recherche et de l'innovation, une recherche-action sur la formation des instituteurs*. Paris : INRP.

BAILLAUQUÈS, S. (1990).
La formation psychologique des instituteurs. Paris : PUF.

BAILLAUQUÈS, S. et LOUVET, A. (1990).
Instituteurs débutants, faciliter l'entrée dans le métier. Paris : INRP.

BAILLAUQUÈS, S. et LOUVET, A. (1991).
La prise de fonctions : un moment privilégié d'interrogations pour la formation. Contribution à un colloque : La place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris : INRP.

BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, E. (1993).
La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.

BEILLEROT, J. (1988).
Voies et voix de la formation. Paris : Éditions universitaires.

BREUSE, E, BAILLAUQUÈS, S. et QUENON, C. (1986).
Élucidation de la relation pédagogique vécue dans la classe. Essai de contribution à la formation continuée des maîtres (Rapport au Ministre de l'Éducation nationale Mons (Belgique) : Université de l'État.

COMITI, C. (1988).
Pour un développement simultané et interactif de recherches fondamentales et de recherche-action-formation. *Recherches impliquées, recherches-action: le cas de l'éducation.* Paris : INRP.

DAIX, F. et ADAMCZEWSKI, S. (1989).
Vers un processus de développement de la formation de la recherche et de l'innovation, une recherche-action sur la formation des instituteurs. Paris : INRP.

DE BRUYNE, P., HERMAN, J. et DE SCHOUTEETE, M. (1984).
Dynamique de la recherche en sciences sociales. Vendôme : PUF.

DOMINICÉ, P. (1990).
L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan.

FERRY, G. (1987).
Au détour de la formation, le contrepoint de la recherche. *Recherche et formation, 1.*

FERRY, G. (1983).
Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris : Dunod.

FILLOUX, J. (1974).
Du contrat pédagogique. Paris : Dunod.

HAMELINE, D. (1971).
Du savoir et des hommes. Paris : Gauthier-Villars.

HUBERMAN, M. (1981).
Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative. *Éducation et recherche, 3*(3).

HUBERMAN, M. (1987).
La recherche sur la formation. Quelques hypothèses provocatrices. *Recherche et formation, 1.*

HONORÉ, B. (1990).
Sens de la formation, sens de l'être. En chemin avec Heiddeger. Paris : L'Harmattan.

LAGACHE, D. (1949).
L'unité de la psychologie. Paris : PUF.

LOUVET, A. (1988).
Une recherche sur les instituteurs débutants en France. *Recherche et formation, 3.*

LOUVET, A. et BAILLAUQUÈS, S. (1992).
La prise de fonction des instituteurs. Rapport de recherche. Paris : INRP.

PERRENOUD, P. (1991).
Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. La place de la recherche dans la formation des enseignants, actes du colloque. Paris : INRP.

PROST, A. (1973).
Est-il vraiment utile de former les maîtres? *Conseil de l'Europe*.

PROST, A. (1985).
Éloge des pédagogues. Paris : Le Seuil.

PROST, A. (1991).
La position des formateurs par rapport à la recherche. La place de la recherche dans la formation des enseignants. *Recherche et formation*. Paris : INRP.

RANJARD, P. (1984).
Les enseignants persécutés. Paris : Jauze.

CONCLUSION

Les textes qui composent cet ouvrage expriment une diversité de points de vue qui s'explique en partie par la spécificité des contextes dans lesquels nous œuvrons ainsi que par la nature de nos expériences professionnelles en tant que chercheurs et formateurs de maîtres. Les réponses et suggestions que chacun a apportées au questionnement de départ sont donc nécessairement relatives et partielles. Cependant, la confrontation avec des positions ancrées dans des réalités différentes est féconde et nécessaire parce qu'elle nous aide à prendre conscience des présupposés qui orientent nos interrogations, nos pratiques ainsi que nos problématiques de recherche.

Les discussions qu'ont suscitées les contributions des différents auteurs dans le cadre de nos échanges ravivent certains débats sur les enjeux de la formation professionnelle dans le contexte universitaire et jettent un éclairage nuancé sur la problématique des rapports entre la recherche en sciences de l'éducation et la formation des enseignants. Ils mettent également en lumière nos attentes et nos espoirs ainsi que nos craintes, relativement à la contribution de la formation à la professionnalisation de l'enseignement. Enfin, au-delà des différences de vocabulaire, ils nous aident à clarifier nos vues sur le sens et la portée des activités de recherche pertinentes à l'éducation ainsi qu'à mieux appréhender le large éventail des travaux possibles dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Quelles réponses avons-nous apportées aux questions de départ? Quelles conséquences pouvons-nous dégager de nos échanges pour notre rôle et nos pratiques de formateurs et de chercheurs? Comment formuler les nouvelles questions qui ont été soulevées au cours des débats et celles que suggère la lecture de ces textes? Nous croyons que c'est à chaque lecteur qu'il appartient de s'approprier les réponses à ces questions, en fonction du contexte singulier dans lequel il doit exercer ses responsabilités.

En conclusion, nous aimerions simplement revenir sur certains thèmes évoqués dans l'introduction en tentant d'esquisser à grands traits quelques propositions qui ont été énoncées dans le cadre de nos discus-

sions. À travers cette démarche, nous ferons part également de certaines réflexions et interrogations que la lecture de ces textes a suscitées pour nous et qui ont été largement alimentées par notre participation aux échanges que nous avons eus.

1. GÉRER LE RÔLE AMBIGU DE LA RECHERCHE DANS LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

La professionnalisation de l'enseignement est un processus à long terme. Il recouvre plusieurs dimensions qui ne progressent pas toutes en même temps et sur lesquelles la formation des maîtres n'a qu'une prise limitée. Elle est aussi le fait de plusieurs acteurs collectifs qui interprètent différemment le sens à donner à ce mouvement. Dans ces conditions, il est inévitable que les formateurs de maîtres soient confrontés à des situations chargées d'ambiguïtés dont certaines sont difficiles à surmonter. Les discussions autour des contributions des différents participants au séminaire ont clairement fait ressortir que la recherche elle-même joue un rôle ambigu dans le processus de professionnalisation de l'enseignement et que les formateurs de maîtres œuvrant dans les universités ont une responsabilité particulière dans la gestion de ce rôle.

Tout d'abord, nous croyons que la productivité intellectuelle des professeurs impliqués dans la formation des enseignants est une condition importante de la professionnalisation de l'enseignement. Nous pouvons, par nos recherches et nos activités de formation, contribuer, ne serait-ce que modestement, à la codification et à la diffusion des savoirs sur les conditions d'une pratique pédagogique efficace ainsi qu'à une meilleure compréhension des aspects de l'éducation qui influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles. En tant que formateurs-chercheurs, nous occupons une position charnière qui nous confronte constamment avec les réalités du terrain et nous force à nous interroger sur la pertinence des recherches en éducation et de leurs modes de diffusion. Il s'agit d'une position somme toute privilégiée qui peut néanmoins être vécue comme intenable, étant donné le statut de la formation des maîtres à l'université.

Nous reconnaissons ensuite que si la recherche peut contribuer à la professionnalisation par l'élargissement et la consolidation de la

base de connaissances des enseignants, elle peut aussi l'entraver si elle ne s'accompagne pas d'une formation axée sur le développement des capacités d'autorégulation en vue d'une plus grande autonomie des enseignants. On peut difficilement nier qu'au cours des trente dernières années, en Amérique du Nord, la recherche en éducation ait été surtout mise au service des gestionnaires du système scolaire et qu'elle ait contribué à un plus grand contrôle procédural sur l'enseignement qui se déroule dans les classes, notamment par le biais des programmes, des guides pédagogiques ainsi que du matériel didactique. Elle a incontestablement contribué à développer une culture professionnelle de consommateurs de savoirs produits en dehors du champ de la pratique.

C'est pourquoi nous devons concevoir nos pratiques de formation et de perfectionnement en tentant d'instaurer un autre type de rapport aux savoirs issus de la recherche. Nous croyons que ce qui est le plus formateur, c'est l'esprit de la recherche, et non ses résultats. Si, dans nos activités de formation, la mise en contact avec les savoirs savants en éducation a pour effet de court-circuiter l'activité réflexive de l'enseignant en imposant de nouvelles normes à la pratique, au lieu de la soutenir et de la stimuler, nous travaillons contre la professionnalisation. La formation par la recherche représente un progrès dans la mesure où elle renforce la marge de manœuvre de l'enseignant en l'invitant à porter un regard critique sur les discours scientifiques qui alimentent les débats sur la pratique enseignante, tout comme sur les autres types de discours qui tentent d'infléchir le cours de ses actes. Les enseignants doivent pouvoir comprendre, *grosso modo*, comment se fabrique la recherche, afin d'être capables de relativiser la portée de ses résultats et de questionner ceux qui l'invoquent comme argument d'autorité.

Enfin, nous nous demandons si, face à la professionnalisation de l'enseignement, une de nos responsabilités premières comme formateurs et chercheurs ce n'est pas de tenter de démontrer, par nos recherches, que la formation peut influencer la pratique enseignante et contribuer à l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves. Il faut bien reconnaître que nous ne connaissons encore que peu de choses sur le processus d'apprentissage à l'enseignement et sur les effets de la formation des maîtres à moyen et à long terme. Cette ignorance relative

nous laisse passablement démunis, donc plus sujets aux influences idéologiques et aux jeux de pouvoirs, lorsque nous nous engageons dans des entreprises de transformation des programmes de formation des maîtres. Deux moyens ont été suggérés au cours de nos échanges pour contrer cette ignorance. Le premier consiste à exploiter les résultats des recherches qui ont été faites sur d'autres professions qui entretiennent, elles aussi, des rapports importants avec la recherche. Le second concerne la nécessité de réaliser des recherches sur les débuts dans la pratique de l'enseignement pour clarifier le processus de construction de la personnalité professionnelle et mieux cerner l'impact de la formation universitaire sur l'adaptation au métier.

2. FAIRE INTERAGIR DES SAVOIRS D'ORIGINES DIVERSES

La recherche dans la formation représente-t-elle un moyen d'apprivoiser la complexité de l'enseignement? À cette interrogation de départ nous sommes tentés de répondre, «peut-être, mais certainement pas sans la contribution d'autres savoirs». Notre consultation des travaux des sciences de l'éducation et des sciences humaines, non seulement pour comprendre l'éducation mais aussi pour inventer des pratiques de formation plus satisfaisantes, nous contraints à la modestie. Nous savons notamment que sur beaucoup de questions qui intéressent les acteurs de terrain (dont nous sommes) les connaissances accumulées sont fragiles, qu'elles ne sont pas facilement transposables à d'autres contextes que ceux dans lesquels elles ont été produites et surtout qu'elles peuvent nous aider à comprendre sans nécessairement nous rendre plus compétents dans l'action. Nous comprenons également que la maîtrise de la pratique enseignante exige la mobilisation d'une grande diversité de savoirs et de ressources d'autres origines que la recherche. De plus, nous savons que les connaissances et problématisations proposées par les sciences de l'éducation sont en concurrence avec d'autres types de discours (gestionnaires, syndicalistes, politiques, économiques) auxquels les enseignants et futurs enseignants sont largement exposés. Enfin, nous sommes conscients que lorsque les connaissances scientifiques parviennent à influencer substantiellement les pratiques, ce n'est pas seulement en raison de leur efficacité, mais c'est aussi et surtout parce qu'elles rejoignent des croyances et des valeurs auxquelles adhèrent les acteurs du milieu. Tou-

tes ces considérations nous ont amenés à souligner la nécessité de faire interagir les savoirs de provenances diverses, qu'il s'agisse de savoirs de recherche ou d'autres formes de savoirs, dans le cadre de nos activités de formation comme dans la formulation de nos problématiques de recherche.

En ce qui concerne le développement des connaissances en éducation, nous sommes portés à penser que les recherches menées dans un contexte interdisciplinaire qui abordent la complexité de l'enseignement sous différents angles pourraient être davantage utiles aux enseignants, du moins à plus long terme. À cette fin, les formateurs, pour la plupart formés dans le cadre d'une seule discipline laquelle contribue souvent à leur donner un statut dans l'université, doivent évoluer personnellement pour s'ouvrir à une pluralité d'apports et de perspectives. S'agit-il là d'une utopie ou d'une transformation inévitable déjà amorcée dans certains milieux?

De plus, toujours dans le cadre du développement des connaissances en éducation, la préoccupation de faire interagir différents savoirs nous incite à élargir nos problématiques et à diversifier les formes de recherches, sans pour autant sacrifier la rigueur des démarches. À titre d'exemple, les recensions d'écrits sur l'éducation combinant des savoirs provenant de différentes sources peuvent être des formes de recherches très utiles dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignants (Ogawa et Malen[1]).

Pour ce qui a trait à la production d'un savoir praxéologique, nous croyons que les instances universitaires qui ont pour principale mission de former des enseignants, sont bien placées pour entreprendre des recherches qui permettent progressivement d'articuler les savoirs savants et les savoirs d'expérience. Nous avons tout intérêt à accorder davantage d'attention, dans nos recherches comme dans nos activités de formation, au savoir pratique (ou savoir d'expérience) ainsi qu'aux savoirs rattachés à différentes doctrines pédagogiques qui sont mobilisa-

1 OGAWA, R. et MALEN, B. (1991). Towards rigor in reviews of multivocal literatures : Applying the exploratory case study method. *Review of Educational Research, 61*(3), 265-286.

trices pour les enseignants. Avant de pousser les enseignants à l'innovation en leur suggérant «d'appliquer» les résultats de la recherche, nous devons travailler avec eux à l'explicitation des savoirs pratiques et à l'amélioration de ce qui existe, sans oublier que les pratiques pédagogiques sont non seulement le fait d'acteurs individuels mais qu'elles sont aussi profondément enracinées dans une culture et parfois dans une tradition. La production d'un savoir praxéologique pour l'enseignement est une entreprise de longue haleine qui va probablement de pair avec la professionnalisation. Elle nécessite d'abord la rencontre entre deux cultures : celle du monde universitaire d'une part, axée sur la conceptualisation et la valorisation des connaissances, et d'autre part celle du milieu scolaire, axée sur l'action, l'expérience, et résistant à des degrés divers aux efforts de théorisation. À quelles conditions les formateurs de maîtres qui sont aussi des chercheurs peuvent-ils établir ce dialogue? Dans plusieurs milieux, les démarches sont amorcées mais nous croyons qu'il est prématuré d'en apprécier les résultats.

3. ACCORDER PLUS DE PLACE AUX CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE

À travers nos activités de recherches en éducation, qu'elles soient à caractère fondamental ou appliqué, nous tentons certes de faire avancer les connaissances scientifiques dans le champ particulier qui nous intéresse, mais nous contribuons également à la réalisation de la mission éducative de la société. En conséquence, les positions que nous adoptons et les pratiques que nous mettons en œuvre doivent s'inspirer de considérations d'ordre éthique autant qu'elles doivent être guidées par un souci d'objectivité. Plusieurs principes qui relèvent de l'éthique de la recherche et de la formation ont été évoqués lors de nos discussions. Nous aimerions en signaler trois.

Premièrement, nous devons nous dissocier de toute entreprise d'exploitation des savoirs issus de la recherche qui serait conçue comme une opération de mise en marché des idées destinées à prescrire de nouvelles pratiques. De telles démarches vont à l'encontre de la professionnalisation de l'enseignement. Pour être cohérents avec nos visées de formation, nous sommes tenus de communiquer les conclusions des recherches que nous jugeons pertinentes pour les enseignants dans un

langage accessible et sans recourir au jargon, en les accompagnant d'informations sur la problématique et la méthodologie, afin d'en faire ressortir les limites et d'en favoriser une appropriation critique.

Deuxièmement, dans nos efforts pour articuler les savoirs savants et les savoirs pratiques issus de l'expérience, nous devons reconnaître les enseignants comme producteurs ou co-producteurs de connaissances sur l'enseignement et éviter de nous approprier indûment leurs savoirs, pour accroître notre crédibilité, même si nous contribuons à les rendre explicites. Un tel principe commande une éthique de l'écriture et de la communication, ainsi que des changements dans les normes de production et de publication scientifiques.

Enfin, troisièmement nous pourrions nous donner comme défi de travailler à réduire l'inégalité des chances de s'engager dans une activité de recherche en éducation. Que nous le voulions ou non, nous participons au processus de division du travail entre chercheurs et éducateurs. En effet, qui a le temps de penser, de lire, d'écrire au sujet des problèmes qui se posent aux praticiens dans l'exercice quotidien du métier? Plusieurs de nos discussions ont mis en évidence certains effets néfastes de cette division. Serait-il utopique de promouvoir des pratiques de recherche et de formation qui conduisent à repenser cette division autrement? Plusieurs idées novatrices ont été émises lors de nos rencontres. Puisse la réalisation collective de cet ouvrage permettre à ces idées de faire du chemin et de susciter de nouvelles expériences au sein des institutions chargées de la formation des enseignants.

Hélène Hensler
Université de Sherbrooke

MARQUIS
Montmagny, Qc
mai 1993

La recherche en éducation et l'usage qui en est fait dans la formation des maîtres permet-elle vraiment aux enseignants et aux futurs enseignants d'apprivoiser la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage? Favorise-t-elle la professionnalisation de l'enseignement ou contribue-t-elle au contraire à accentuer le clivage entre ceux qui pensent les pratiques pédagogiques et ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre?

Les rapports entre la recherche en éducation, la formation des maîtres et les pratiques pédagogiques dans les écoles ont depuis longtemps été jugés difficiles, voire ambigus. Alors que l'intégration de la formation des maîtres dans les universités suscitait l'espoir d'une meilleure articulation entre ces trois secteurs d'activités, on constate aujourd'hui qu'ils continuent d'évoluer de façon parallèle et que l'impact des recherches en éducation sur la qualité de l'enseignement et de la formation des maîtres demeure limité.

Le présent ouvrage examine différents aspects de la problématique de la relation entre recherche en éducation, formation des maîtres et pratiques pédagogiques. Dans la première partie, les auteurs s'interrogent sur la pertinence et sur le réalisme d'une formation des enseignants par le biais de la recherche et des savoirs qui en résultent. La deuxième partie tente de cerner les caractéristiques de l'enseignant-chercheur et examine différentes démarches qui semblent favorables à la construction de cette nouvelle identité professionnelle. Enfin, la troisième partie présente quelques objets et types de recherches susceptibles de contribuer à renouveler la formation initiale des enseignants et à en accroître l'impact sur les pratiques dans les écoles.

Ont collaboré à la réalisation de cet ouvrage

Simone BAILLAUQUÈS, Université de Picardie et INRP
Gérald BOUTIN, Université du Québec à Montréal
David DILLON, Université McGill
Hélène HENSLER, Université de Sherbrooke
Léopold PAQUAY, Université catholique de Louvain
et École normale du Brabant wallon
Philippe PERRENOUD, Université de Genève
Jean A. ROY, Université du Québec à Rimouski
Maurice TARDIF, Université Laval
Jean-Marie VAN DER MAREN, Université de Montréal
Guillaume VANHULST, Université de Fribourg

ISBN : 2-920859-68-4